

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y ESPECIAL
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIVADA

**DISEÑO JURISDICCIONAL
EDUCACIÓN INICIAL
PRIMER CICLO
JARDÍN MATERNAL**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	15
PRIMERA PARTE “CAMPO GENERAL	19
1. CONTEXTO SOCIO - HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN MATERNAL EN LA ARGENTINA: “DE LA GUARDERÍA AL JARDÍN MATERNAL”	19
2. LINEAMIENTOS Y NORMATIVAS DE LA EDUCACIÓN MATERNAL.....	20
3. FUNCIÓN Y PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN MATERNAL.....	22
4. EL JARDÍN MATERNAL HOY EN LA PROVINCIA DE SAN JUAN	23
4.1. “REPRESENTACIONES SOCIALES, CERCANAS AL JARDÍN MATERNAL”. ABRIENDO PUERTAS PARA LA REFLEXIÓN.....	24
a) “REPRESENTACIONES DE PADRES”	25
b) REPRESENTACIONES DE ALUMNAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	29
5. PROCESO CURRICULAR DEL DISEÑO PARA LA EDUCACIÓN MATERNAL.....	30
6. PROPUESTA POLÍTICA PEDAGÓGICA: ENSEÑAR Y CUIDAR EN EL JARDÍN MATERNAL. INCLUSIÓN. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	33
6.1. ENSEÑAR Y CUIDAR EN EL JARDÍN MATERNAL	33
6.2. EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	34
6.3. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	36
7. ARTICULACIÓN CON LAS MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	40
7.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	40
7.2. EDUCACIÓN ESPECIAL	41
7.3. EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD O ENCIERRO	41
7.4. EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA.....	41
7.5. EDUCACIÓN RURAL Y EN ÁREAS DE FRONTERA.....	42
8. ARTICULACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL.....	42
8.1. LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES NIVELES Y CICLOS	42
8.2. LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN DESDE EL NIVEL INSTITUCIONAL	43
9. CONCEPCIÓN DE INFANCIAS Y DE SUJETOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MATERNAL	44
Segunda Parte: “Campo Específico”	49
A. INSTITUCIÓN PARA LA EDUCACIÓN MATERNAL	49
1. EL JARDÍN MATERNAL UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	49
a. Espacio Institucional.....	51
b. Tiempo Institucional.....	51

c.	Organización del espacio y tiempo para los momentos del sueño/ descanso, para la alimentación y, para la higiene /aseo personal	52
2.	GOBIERNO Y DOCENCIA EN EL PRIMER CICLO DEL NIVEL INICIAL	54
3.	EL INICIO EN EL MATERNAL.....	56
a.	Construcción de una comunicación fluida	59
b.	Entrevistas iniciales y reuniones de padres	60
c.	Otras formas de comunicación con las familias.....	62
4.	LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	63
B.	EL TRABAJO EN LA SALA DEL JARDÍN MATERNAL	64
1.	PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	64
a.	Organización del ambiente físico y del espacio	68
b.	Organización y uso del tiempo.....	69
c.	Agrupamientos.....	69
d.	Organización de recursos materiales y didácticos	70
2.	LA PLANIFICACIÓN EN EL JARDÍN MATERNAL.....	74
a.	-LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS DE LA PLANIFICACIÓN: CONTENIDOS. ACTIVIDADES. JUEGO. EVALUACIÓN.....	76
b.	LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN MATERNAL	82
c.	INFORME FINAL.....	85
d.	AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	85
	Tercera Partes: “ORGANIZACIÓN CURRICULAR”	89
1.	CARACTERIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS	89
	PRESENTACIÓN.....	89
A.	LA IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO DIMENSIÓN TRANSVERSAL.....	93
B.	ESTRUCTURA CURRICULAR	97
	PRIMERA SECCIÓN: “LACTARIOS”	103
1.	DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	103
1.1.	EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	104
1.2.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA.....	105
1.3.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA	107
1.4.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO MOTOR	108
2.	DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN	109
2.1.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	110
2.2.	EXPERIENCIAS SONORAS MUSICALES	114

2.3.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD PRESENTACIÓN	118
2.4.	EXPERIENCIAS EN ARTES VISUALES	119
3	DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL	121
3.1.	EXPERIENCIAS PARA LA EXPLORACIÓN DEL ENTORNO Y DE LOS OBJETOS	122
4.	DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”	124
SEGUNDA SECCIÓN: “DEAMBULADORES” DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS PARA LA SALA DE NIÑOS DE 1 A 2 AÑOS		
A.	DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL SOCIAL	129
1.1.	EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	130
1.2.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	131
1.3.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA	132
1.4.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO MOTOR	133
B.	DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN	135
2.1.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LENGUAJE	136
2.2.	EXPERIENCIAS SONORAS MUSICALES	139
2.3.	EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD	141
2.4.	EXPERIENCIAS EN ARTES VISUALES	143
C.	DIMENSIÓN AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL	145
3.1.	EXPERIENCIAS PARA LA EXPLORACIÓN DEL ENTORNO Y LOS OBJETOS	146
D.	DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”	148
TERCERA SECCIÓN: DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS PARA LA SALA DE 2 AÑOS		
A.	DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	153
1.1.	EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	153
1.2.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	155
1.3.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA	157
1.4.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO MOTOR	158
B.	DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN	160
2.1.	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	160
2.2.	EXPERIENCIAS SONORAS MUSICALES	167
2.3.	EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD	170
2.4.	EXPERIENCIAS EN ARTES VISUALES	171
C.	DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL	175
D.	DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”	179

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DIMENSIONES	183
A. DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	183
B. DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN	184
C. DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL	188
D. DIMENSIÓN TRANSVERSAL: JUEGO.....	189

PRESENTACIÓN

“[...] trabajar por la infancia y con ella significa para los adultos un acto de generosidad máxima, pues entraña un trabajar para un tiempo que ya no será nuestro...y por un lugar que está más allá de nosotros”. Eduardo Bustelo (2011)

Existe en la actualidad una consideración general de la importancia de los primeros años de vida, como un período de mayor sensibilidad para la constitución subjetiva y el desarrollo infantil, una etapa clave para el crecimiento y el despliegue de capacidades afectivas, lingüísticas, sociales, cognitivas y motoras, para el bienestar presente y futuro de las nuevas generaciones.

Concebimos a los niños¹ como sujetos en crecimiento y como sujetos en constitución², ya que desde que nacen son portadores de derechos que deben garantizarse y tienen capacidades que es preciso desarrollar. Las tradiciones culturales, los factores sociales, económicos y políticos condicionan las formas de estar en el mundo y de crecer, por ello, hablaremos de infancias y no de infancia, reconociendo los diferentes modos de ser niño y considerando lo particular en esa pluralidad.

Los primeros años representan tiempos de crianza, de juegos, de aprendizajes y de experiencias enriquecedoras, que les brinden las herramientas necesarias para comprender la realidad que les toca vivir y que los habiliten a participar activamente en la trama social. Centrar la mirada en las propuestas de atención destinadas a niños menores de 3 años implica considerar pedagógicamente los hábitos familiares, considerando además, diversos factores sociales, económicos y culturales que promueven la necesidad de su atención fuera del ámbito hogareño. Si bien la familia es lugar de los primeros aprendizajes donde se despliegan las primeras experiencias de socialización, cada vez con mayor frecuencia los niños pequeños participan junto a otros niños en propuestas institucionales en Jardines Maternales.

Frente a esta realidad se afirma que educar y cuidar a nuestras infancias, acompañando y complementando el rol de las familias, es una responsabilidad indelegable del Estado y en su carácter multidimensional de los cuidados que necesitan, requiere además del compromiso y la intervención conjunta de distintos sectores de la sociedad.

En nuestro país, la Educación inicial constituye una unidad pedagógica que abarca a todos los niños a partir de los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Su organización institucional comprende en el primer ciclo a los Jardines Maternales, en el segundo ciclo a los Jardines de Infantes, y se reconocen otras formas organizativas para la atención educativa de esta franja de edad.³ La expansión cuantitativa que el Nivel Inicial registra en los últimos años, se basa fundamentalmente en políticas que promueven el cumplimiento de la obligatoriedad de la sala de 4 y 5 años en nuestra provincia⁴, la incorporación progresiva de la sección de 3 años de edad y la consideración de salas maternales que abarca entre los 45 días y los 2 años de edad inclusive.

Si bien los Centros de Desarrollo Infantil y las iniciativas comunitarias, entre otras presentes en la actualidad, componen una variada oferta de servicios destinada a los niños de 45 días a 2 años de edad, los Jardines Maternales son las instituciones educativas por excelencia

¹ En el Diseño se utiliza el masculino singular “niño” o el plural “niños” para referirnos tanto a los niños como a las niñas.

² Expresión de Carli, Sandra (1999) retomada por Rebagliati, Silvina (2009) en temas de 0 a 3 años. Experiencias de Educación y Cuidado de la Primera Infancia. Ministerio de Educación.

³ Ley Nacional 26.206, capítulo II, artículo 24.

⁴ Esta obligatoriedad de la sala de 4 años se implementa en san Juan a partir de la aprobación de la nueva Ley de Educación Provincial Nº 1927-H

reconocidas como parte del primer nivel del sistema educativo, y tenemos la obligación de fortalecer y de facilitar su acceso a todos los sectores, en especial los de mayor vulnerabilidad y riesgo social, siendo un derecho de las familias el poder elegir y/o decidir sobre la educación de sus hijos, en dichas instituciones maternas, desde una temprana edad.

Reconocer la complejidad de la primera infancia, como una esta etapa de la vida, un tiempo intenso y fundante de lo humano, hace imprescindible que desde la acción pública en general y desde la gestión educativa en particular, se profundicen políticas, se acuerden y fortalezcan orientaciones para la acción que sean sostenidas en el principio de igualdad y justicia social, garantizando los derechos de todos los niños, ofreciendo oportunidades desde el inicio de la vida, desde la perspectiva de los derechos de la infancia y fundamentalmente del derecho al aprendizaje desde el nacimiento.

Se espera que este primer Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Maternal, promueva fecundas reflexiones que enriquezcan las experiencias de prácticas educativas y curriculares, que den cuenta que los adultos nos ocupamos sensiblemente de garantizar los derechos integrales para nuestra primera infancia. Esta propuesta se constituye en una rica, potente y genuina guía para el trabajo en la educación maternal en nuestra provincia, y como propuesta curricular fundante es flexible a los aportes que provengan de su implementación.

*PRIMERA PARTE**"CAMPO GENERAL"*

1. CONTEXTO SOCIO - HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN MATERNAL EN LA ARGENTINA: “DE LA GUARDERÍA AL JARDÍN MATERNAL”

En la actualidad muchos niños concurren desde los primeros meses de vida a Jardines Maternales, ya no se podría decir, en términos generales, que los niños primero se desarrollan en el hogar y luego en instituciones educativas. Si nos remontamos a sus orígenes, los Jardines Maternales devienen de las llamadas “guarderías”, instituciones que en su devenir histórico fueron cambiando su contrato fundacional, ya que nacen con un sentido asistencial y pasan a adquirir un sentido pedagógico integral. Ana Malajovich, explica dicha evolución en cuatro períodos: un primer período vigente hasta la década del 50 centrado en aspectos médico-sanitarios, en el cual se crean las “salas-cuna”. El segundo período se extiende hasta la década del 70, en el que priman los aspectos sociales, dando lugar al surgimiento de “guarderías”. El tercer período, en la década de los 80, definido en relación a aspectos de orden psicológico, que da lugar a la aparición de los “Jardines Maternales”. En este sentido el niño como “objeto de cuidado” pasa a ser concebido como un “sujeto de cuidado” con características y necesidades propias. El cambio de denominación de guarderías a Jardines Maternales se da desde la tradición froebeliana acentuando la relación afectiva entre los niños y la maestra. Finalmente el cuarto período, se centra en lo pedagógico y promueve el surgimiento de la “Escuela infantil”, que comprende los dos ciclos del Nivel Inicial.

En este sentido vemos que “Guardería” proviene de la proliferación de lugares para “guardar” o “depositar” a los niños pequeños ser cuidados ante la necesidad de sus padres de trabajar fuera de la casa. En este contexto se designa con el nombre popular de “guardería” a un conjunto de instituciones de distinta índole que pueden agruparse según la finalidad que las origina:

- ✓ Guarderías con una finalidad estrictamente asistencial, ya sea de índole oficial o privada,
- ✓ Guarderías privadas con finalidad de lucro, organizadas como entidades comerciales, y
- ✓ Guarderías y salas maternales de organismos estatales y empresas, creadas para dar cumplimiento a lo establecido en el orden nacional por la Ley Nº 20744, Art. 179⁵, acerca de la creación de salas maternales anexas a los lugares de trabajo para que las madres puedan amamantar a sus hijos y para que estos permanezcan cuidados mientras dura la jornada de trabajo de sus progenitores.

Podemos decir que en este sentido y desde el punto de vista histórico que los Jardines Maternales no surgen para satisfacer necesidades de aprendizaje sistemático, sino más bien para llevar adelante funciones de cuidado y asistencia a la primera infancia. Ruth Harf señala que “su contrato fundacional se definió para asistir a la infancia en relación a la satisfacción de necesidades básicas, como alimentación, sueño, higiene (actividades de crianza)”⁶.

A estas dificultades para reconocer al Jardín Maternal como institución educativa, se le suman las interpretaciones de algunas teorías vigentes y de gran impacto en las prácticas educativas actuales, acerca de cómo aprenden los niños más pequeños. Al respecto, Claudia Soto y Rosa Violante⁷, plantean que las teorías del desarrollo psicogenético, excluyen a los niños de entre 0

⁵El artículo 179 de la ley de Contrato de trabajo Nº 20744, dispone que en los establecimientos donde preste servicios el número mínimo de trabajadoras que determine la reglamentación, el empleador deberá habilitar salas maternales y guarderías para niños. No obstante, esta modalidad, es la menos generalizada, pues si bien la ley prevé la creación de guarderías con esta finalidad, no existe reglamentación alguna sobre el artículo.

⁶Harf, Ruth y otros. Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica. Ed. El Ateneo.1996

⁷ Soto, Claudia y Violante, Rosa. “En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Capítulo I.

y 2 años de edad, de posibilidades reales de aprender contenidos, debido a que se encuentran en un estadio del desarrollo pre – lógico. Esta teoría habla de la existencia en esta etapa de la vida, de una inteligencia práctica, donde los sentidos y la motricidad, juegan un papel primordial en el contacto con la realidad, pero en la que aún no es posible el uso del pensamiento. Desde esta perspectiva, las autoras mencionadas, proponen la asunción de una postura vigostskiana, a partir de la cual, es posible pensar el aprendizaje de los más pequeños en términos de *“apropiación de prácticas culturales determinadas”*, y donde la enseñanza asume un protagonismo central, en tanto permite enriquecer y ampliar los logros evolutivos, desde lo social y específicamente desde lo pedagógico.

La adhesión a la Convención Internacional sobre los derechos del niño, modificó la representación de la infancia, reconociendo sus capacidad de aprendizaje en sus primeros años de vida, como así también la existencia de nuevas configuraciones familiares, particularmente vinculadas a los cambios del rol de la mujer en la sociedad actual. De esta manera se reivindica su carácter de sujeto de derecho y a la educación infantil, como un derecho social de todos los niños.

“La Ley Federal de Educación, se planteó desde una concepción diferente: si bien, por un lado se avanzó en la legalización de los Jardines de Infantes, y el reconocimiento del Nivel Inicial, en lo que hace a la educación de los niños menores de 3 años solamente se propuso ofrecer Jardines Maternales de manera compensatoria, si el destinatario de la asistencia era el pobre y no el ciudadano en una clara inobservancia de lo expuesto por la Convención. Ello implicó, también la privatización del espacio público trasladando a la familia y/o a las instituciones de la comunidad la responsabilidad de asumir la educación de los niños pequeños”⁸.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, se recupera y ratifica el valor sustantivo de la primera infancia, reglamentando el Nivel y entendiéndolo como una unidad pedagógica que se inicia a los 45 días. Desde esta perspectiva el desafío actual, es avanzar hacia el fortalecimiento de la inclusión educativa, ampliando y mejorando las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los niños desde los 45 días; razón por la cual, la educación maternal adquiere mayor valor aún, en un marco de implementación de políticas de ampliación de derechos, que buscan garantizar y ampliar el acceso a todos los niños, pero fundamentalmente de aquellos provenientes de sectores sociales más desfavorecidos, en un marco de igualdad educativa.

2. LINEAMIENTOS Y NORMATIVAS DE LA EDUCACIÓN MATERNAL

Los principios rectores en los cuales se basan la Ley N° 26.061: “Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005)”, así como la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN, 2006), se identifican con el reconocimiento de los derechos de los cuales los niños son portadores en su condición de personas, ellos son: derecho a la vida, a su disfrute y protección; el derecho a la identidad, al acceso a la salud, al juego, a la posibilidad de participar y de ser escuchados; el derecho a una educación que atienda un desarrollo integral hacia el máximo despliegue de las capacidades individuales.

La Ley de Educación Nacional expresa: *“La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”⁹* y agrega en relación a los objetivos del nivel: *“Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco*

⁸ Mercedes Mayol Lassalle. “Educar desde la cuna: aportes para la nueva ley de educación”. En Revista Sara C. de Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 2. Número 5. 2006. DGES. Secretaría de Educación. GCBA. Disponible en: http://iesecceleston.buenosaires.edu.ar/RevistaN%BA5_Mayol_Lasalle.pdf

⁹ Ibídem referencia 5

(5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y participantes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad”¹⁰.

En la Resolución CFE N° 214 /04 se aprueban los núcleos de aprendizaje prioritarios para Educación Inicial (NAP) y sin lugar a dudas, es partir de la sanción de la ley 26.206, que la **educación maternal**, comienza a tener lugar en los discursos pedagógicos y en las prioridades políticas del Estado.

Por su parte la Ley de Educación Provincial 1927-H- determina que el Estado Provincial progresivamente universaliza el servicio educativo para los niños de tres (3) años de edad, priorizando los sectores social y económicamente más desfavorecidos.

Por lo tanto la organización de la educación inicial reconoce entre sus formas organizativas los Jardines Maternales como establecimientos destinados a la atención de niños desde los cuarenta y cinco días (45) hasta los dos (2) años de edad inclusive.

La citada Ley determina que se implementan estrategias de desarrollo infantil, articulando con otras áreas gubernamentales, en el ámbito de la educación no formal. El propósito de la educación no formal es diseñar trayectorias diversas que promuevan el desarrollo personal, la participación comunitaria y búsqueda colectiva de una mejor calidad de vida.

De hecho, promueve la creación de mecanismos y dispositivos gubernamentales, considerando estrategias para el desarrollo infantil integral, (desarrollo social, salud, educación no formal) de los niños/as entre los cuarenta y cinco días y los dos años de edad inclusive, “[...] la necesidad de promover el diseño de estrategias intersectoriales legitimando alternativas para la atención de la primera infancia, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, con la participación de las familias y de otros actores sociales”¹¹, en este marco son múltiples las líneas de acción que se promueven¹²; que van desde la profundización del trabajo intersectorial, para la atención educativa de los niños/as desde los 45 días hasta los tres años, dando prioridad a los sectores de mayor vulnerabilidad, hasta la promoción y ampliación de espacios dedicados a la primera infancia, tales como los CAI, CIC y CDI¹³.

*“En nuestra provincia, estos proyectos integrales de acción socio – comunitaria, tienden a potenciar y fortalecer las instituciones educativas maternales, no las sustituyen en sus funciones específicas de enseñar a sujetos del maternal, con características específicas en cada sección. Entender este aspecto señalado evitará un corrimiento respecto a su identidad y funciones propia y propedéutica, que caracterizan a las instituciones de este ciclo de la Educación Inicial”*¹⁴.

Pese a los esfuerzos que se están llevando adelante, aún queda camino por recorrer. Reivindicar a la educación maternal, desde una perspectiva pedagógica, nos obliga a pensar las prácticas y las condiciones en que estas se desarrollan, en múltiples instituciones y organizaciones estatales y privadas de nuestra jurisdicción. En este sentido, se torna necesario

¹⁰ LEN; artículo N° 20, inciso a.

¹¹ De acuerdo a los principios rectores de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se sanciona en 2007 la Ley Nacional N° 26.233 para la Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil, definidos como espacios destinados a la atención integral de la primera infancia, desde los 45 días a cuatro años de edad inclusive, cuyo objetivo es “brindar los cuidados adecuados e imprescindibles, complementando, orientando y coadyuvando en su rol de crianza a las familias, desde una función preventiva, promocional y reparadora”. La reglamentación de esta norma establece la integración y/o complementariedad de las actividades de los CDI, con aquellas que se implementen según las previsiones que en materia de Educación Inicial contiene la Ley N° 26.206.

¹² Res. CFE 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente

¹³ CAI: Centros de apoyo integral/ CIC: centros Integrales Comunitarios / CDI: Centros de Desarrollo Infantil

¹⁴ “Lo curricular: un pasaporte de la guardería al jardín maternal. Aportes para una reflexión”. Proyecto de investigación N° 1581. Investigación educativa financiada y aprobado por el INFD, en la Convocatoria 2012 por la Resolución N° 495-SE, Bs. As. , el 20 de mayo de 2013, Ministerio de Educación de la Nación.

cambiar la mirada, dilucidar las representaciones que se tienen respecto del sujeto de jardín maternal y reflexionar sobre los modos de comprender y entender las prácticas en este ciclo.

De este modo, nos proponemos transitar lo curricular como un camino, como “un pasaporte”¹⁵, para la educación integral de los más pequeños, a favor de prácticas de enseñanza y de prácticas curriculares para jardines Maternales. Así “lo curricular se constituye en un puente para atravesar la tradicional concepción de guardería y avanzar hacia la construcción del Jardín Maternal como Institución Educativa”.

La educación ocupa un lugar central junto a otros derechos fundamentales¹⁶, tal como ha quedado establecido a través de una serie de acuerdos internacionales¹⁷, el aprendizaje es un derecho que tienen todos los niños desde que nacen y es tan relevante como su identidad, ya que la educación como bien común, facilita a sus nuevos miembros la inclusión en un mundo compartido, enriquecido por diversos repertorios culturales.

3. FUNCIÓN Y PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN MATERNAL

En párrafos anteriores citábamos a la LEN como el marco normativo que establece los objetivos generales de la educación inicial en tanto unidad pedagógica. Teniendo en cuenta dichos objetivos y como se viene sosteniendo, la educación desde los primeros años de vida tiende a acompañar un proceso de desarrollo integral, brindando experiencias que entramen el cuidado y la enseñanza; amplíen los repertorios culturales de los más pequeños, posibiliten redes de sostén emocional que permitan a los niños constituirse como sujetos plenos. Cuando hablamos de desarrollo integral nos referimos a ofrecer múltiples oportunidades para el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social. En este sentido, podemos citar como **propósitos** del Jardín maternal:

- ✓ **Acompañar y complementar las prácticas de crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar:** la familia y el jardín maternal cumplen con tareas de cuidado y prácticas de crianza; sin embargo sus propósitos y responsabilidades están bien diferenciados. Mientras que las familias actúan en forma más espontánea e intuitiva, según características de su contexto social, costumbres y tradiciones transmitiendo a los pequeños con sus acciones formas particulares de ver el mundo; las instituciones educativas, actúan con intencionalidad pedagógica, en forma sistemática en el marco de los lineamientos curriculares que proponen las políticas educativas. A partir de dichos lineamientos y los diseños curriculares jurisdiccionales, los docentes *“seleccionan aquello que se enseña, definen formas de enseñar y promueven aprendizajes necesarios y posibles de acuerdo a la edad de los niños”*.¹⁸ La intencionalidad pedagógica permite afirmar que en el jardín maternal la enseñanza es una de las formas posibles de asumir la crianza en forma complementaria y cooperativa con la familia, *“asumiendo la enseñanza-crianza como acciones que son anticipadas, pensadas, seleccionadas con criterios que optimicen los modos sociales de criar*

¹⁵ Del título de la Investigación Educativa: “Lo curricular: un pasaporte de la guardería al jardín maternal”. Aportes para una reflexión.

¹⁶ Su importancia radica en gran medida en que resulta condición necesaria para hacer efectivos otros derechos personales y sociales. Como explicita Rosa Blanco (2005), fundamentalmente el derecho a la identidad y a la participación, y en consecuencia al ejercicio pleno de la ciudadanía, lo cual constituye el fundamento de una sociedad más justa y democrática.

¹⁷ Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990); Marco de Acción Regional para las Américas (Dakar, 2000); Metas Educativas 2021 (El Salvador, 2008); XX Cumbre Iberoamericana “Educación para la Inclusión Social” (Argentina, 2010).

¹⁸ INFD (2015) Clase 1. Enseñar a niños de 45 días a 3 años. Especialización docente de Nivel Superior en educación Maternal. Bs .As. M ed. Nación.

intencionalmente, diferenciándose de este modo de otros ámbitos en los que los mismos modos de actuar se realizan de un modo intuitivo".(Soto, C., Violante R., 2005)

- ✓ **Promover el desarrollo personal y social:** implica la creación de vínculos afectivos, de un entorno seguro para el desarrollo subjetivo y el aprendizaje; construir un "espacio de encuentro, que permita las expresiones mutuas de afecto, el diálogo, el respeto, la autonomía. Son los educadores los docentes los encargados de enseñar a los pequeños a conocerse a sí mismos, a reconocerse entre otros, a poner en palabras sus pensamientos, deseos, emociones, a compartir e interactuar con otros, a incorporar las primeras pautas para la convivencia.
- ✓ **Ampliar los repertorios culturales:** enseñar a los niños más pequeños implica ofrecer contención para un satisfactorio desarrollo personal y social, a la vez que se le ofrece el mundo de la cultura para iniciarlos en sus procesos de alfabetización cultural. Rosa Violante expresa que *"Enseñar en los primeros años de vida es Acunar. Acunar en los brazos, apoyar, sostener, contener, acompañar, mostrar el mundo y sus modos sociales de caminar en él; esto es: enseñar"*. Todas las producciones culturales llegan a los niños de la mano de un adulto, que interactúa, participa y hace en forma conjunta, *"transmite a estos aprendices del pensamiento el acervo cultural y parte del reservorio comunitario"*¹⁹. La enseñanza implica la transmisión intencional de la cultura a través de los procesos de andamiaje (Bruner, 1983), de participación guiada (Rogoff, B., 1990). Ambos constituyen diferentes conceptualizaciones que permiten caracterizar el rol del adulto en la tarea conjunta e intencional de colaborar para que sea posible el aprendizaje de los niños.

4. EL JARDÍN MATERNAL HOY EN LA PROVINCIA DE SAN JUAN

El Jardín Maternal debe ofrecer el conocimiento social y culturalmente válido, son las prescripciones curriculares las que enfrentan al docente en su trabajo con el conocimiento, con decisiones y acciones sobre sus prácticas curriculares. Consideramos que es un complejo proceso que parte de decisiones políticas que implican profundas definiciones en torno, al conocimiento, experiencias y saberes que se distribuyen, a través del vínculo indisoluble de Sociedad, Educación y Curriculum. Al iniciar esta construcción entramos en un campo de luchas, tensiones, contradicciones y negociaciones en torno a las definiciones curriculares en la educación en el Jardín Maternal, en la provincia de San Juan, aspecto que se acentúa aún más al no existir un proyecto Curricular Jurisdiccional como punto de partida. Surge este Diseño, desde la intencionalidad de enseñar y desde la necesidad de orientar las prácticas de docentes, de directivos, supervisores, como así también es una inminente necesidad para el trabajo en los profesorados de Educación Inicial. Se emprendió un desafiante camino de debate y deliberaciones en torno a lo referido a la selección y organización cultural de experiencias y contenidos que contribuyen a la redefinición del Ciclo, a la justicia social y a la democratización del conocimiento para todos los niños.

Luego de varias décadas la gestión privada comienza a atender a niños menores de tres años en nuestra jurisdicción y en general en jardines maternos no reconocidos, se vivencia una antinomia entre el asistencialismo y la educación, como si ambos, en esta franja etárea, fueran contrapuestos. Idéntica percepción se vive con la separación entre las actividades de cuidado y actividades pedagógicas. Hay que asumir el cuidado de las infancias, este aspecto es un punto de contacto con lo propio de cada familia, es decir, la crianza, pero es necesario aclarar que el Jardín Maternal se constituye en una institución educativa con identidad y

¹⁹Soto, C. Violante, R. En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós.

funciones propias, y con intencionalidad pedagógica. Esto lleva indefectiblemente a un reconocimiento del carácter educativo del Jardín Maternal.

“Hay aproximadamente más de 300 Jardines Maternales, de los cuales sólo 6 ó 7 son reconocidos, con autorización y habilitación del Ministerio de Educación de la Provincia (año 2013), y propietarios de Jardines Maternales piden por una Ley que regule su actividad²⁰. (...), analizar esta situación nos lleva a instalarnos en un viejo debate sobre la legitimidad de estas instituciones, sus normativas, su importancia y significación en la sociedad y en nuestra provincia. Esto nos invita volver la mirada hacia atrás y reconocernos como protagonistas, actores, partes de esta historia, en la construcción de la identidad del primer eslabón educativo. Hay, sin dudas una imperante necesidad de regulaciones específicas, de supervisiones, y de asumir responsabilidades y garantía del derecho a la educación, (...). En relación a esto un grupo de Directoras se reunieron movilizadas por la necesidad de clarificar la situación del sector.”²¹

Hay pocos maternales municipales y en general funcionan como guarderías, siendo responsabilidad de un Coordinador y de dicho Municipio sin dependencia al Ministerio de Educación. En esta última década en nuestra provincia se vienen inaugurando nuevas prácticas que intentan dar respuesta y garantizar el derecho a la educación desde la temprana edad. En relación a esto Ana Malajovich sostiene que: *“que todas estas cuestiones ponen en el centro del debate el tema del nivel inicial como primer eslabón de un proyecto de exclusión o inclusión...”²²*. En este sentido el presente diseño brindará un marco para las prácticas curriculares, resultando además imperante el marco regulatorio específico. Además, cabe destacar la necesidad de la supervisión correspondiente para los Jardines Maternales, tanto de gestión estatal como privada, a fin de garantizar el derecho a la educación de los niños menores de 3 años.

Para dar cuenta de la importancia y necesidad de fortalecer el vínculo entre la familia y la comunidad con la educación maternal, resulta pertinente revisar lo que se piensa, se dice y se espera del jardín maternal, es decir revisar cuales son las ideas y/o representaciones que expresan los actores cercanos al jardín maternal, tales como: la familia, los padres, futuros docentes de Nivel Inicial, que comienzan su carrera generalmente trabajando en los maternales.

4.1. “REPRESENTACIONES SOCIALES, CERCANAS AL JARDÍN MATERNAL”. ABRIENDO PUERTAS PARA LA REFLEXIÓN²³

Estas representaciones nos permiten instalarnos en un campo de reflexión, para pensar a partir de nuestra realidad este indispensable vínculo que establece el maternal con las familias y con la comunidad. Apelar y recuperar voces de distintos actores locales, que nos invitan a teorizar sobre los siguientes aspectos: Curriculum y sociedad, familia y educación maternal, en San Juan.

²⁰18/02/2013. Tras el Caso de un Jardín Maternal de Bs As, propietarios de Jardines Maternales de San Juan, piden una ley que los regule, ya que en nuestra provincia son 7 los Jardines Maternales, de 300, habilitados por el Ministerio de Educación. Los mismo piden que la legislación provincial se adecue a la Nacional, que se realicen más controles y piden buscan la concientización de los padres. El caso del maternal de San Isidro reavivó el pedido. Por Gastón Sugo, periodista.

²¹Texto completo extraído de la Investigación Educativa, Proyecto N° 1581: “Lo curricular: un pasaporte de la guardería al Jardín Maternal. Aportes para una reflexión, aprobado por el INFD, Ministerio de Educación de la Nación. 2013.

²²Malajovich, Ana (comp.) Experiencias y reflexiones sobre educación inicial. Ed Siglo XXI

²³ Síntesis extraída del Anexo I: “Representaciones sociales, cercanas al jardín maternal”. Abriendo puertas a partir de la reflexión..., del Proyecto de Investigación Educativa N° 1581: “Lo curricular un pasaporte de la Guardería al Jardín Maternal.” Aportes para una Reflexión.

A continuación se presenta una breve síntesis de un estudio teórico- práctico y reflexivo, realizado en el marco de la Investigación Educativa referenciada a pie de página sobre lo curricular en el Maternal:

a) “REPRESENTACIONES DE PADRES”

Se indagó sobre la significación que tienen estas instituciones para los padres y las familias de niños que asisten al jardín. El análisis de textualidades da cuenta de aspectos importantes y relevantes sobre el maternal a través de la confrontación con investigaciones desarrolladas en el país.

Se sabe que el campo de la psicología, ha demostrado que los primeros aprendizajes socios afectivos y cognitivos del infante son fundamentales para sus futuros aprendizajes. *“El proceso de constitución subjetiva, la conformación del sí mismo, es un proceso consciente y no consciente que se va dando en la medida en que el sujeto organiza sus experiencias dentro de las estructuras en las que vive y atraviesa el desarrollo evolutivo del niño”²⁴*. El crecimiento y desarrollo en los primeros años de vida es importante y necesita de condiciones favorables, tales como: buena alimentación, ambientes desafiantes, estimulación temprana, afecto, contención, oportunidad de movimiento, imaginación, creatividad y juego. Por ello es relevante que los pequeños asistan desde temprana edad a estas instituciones educativas como una verdadera opción para el desarrollo y el aprendizaje de necesidades vitales y ricas experiencias. El impacto de los aspectos educativos y pedagógicos en el desarrollo integral de los infantes de 45 días a dos años de edad, desde el seno de los jardines maternos, desde el trabajo con la comunidad y desde sus familias estaría fortaleciendo el desarrollo de sus posibilidades. Ruth Harf, expresa que: *“...una infancia sobre alimentada en cuanto a experiencias sociales no tendrá dificultades en adelantar sus competencias intelectuales y en adquirir fuertes habilidades cognitivas. No se trata de acelerar procesos, si no de facilitar el progreso personal previsto por las pertinentes acciones educativas.”²⁵*

En las entrevistas realizadas a padres en relación a los motivos por los que envían sus niños al Jardín Maternal, en general, respondieron que *“es la primera vez que sus hijos asisten a un jardín maternal”*, (estamos hablando de niños de 2 dos años aproximadamente), y agregan que el motivo en general está relacionado a razones laborales, que no tienen tiempo suficiente para cuidarlos y que resulta una buena opción para que estén en contacto con otros niños de su edad. Estos casos se dan, ya sea por tratarse de familias donde ambos padres trabajaban, o por tratarse de mamás solteras que no tienen quien cuide del pequeño mientras ellas trabajan. En otros casos, el motivo suele ser que se trata de hijos únicos o porque tuvieron otro hermanito recientemente. Algunas citas textuales de las entrevistas:

- ✓ *“Lo que motivó enviarla al maternal fue por la llegada de mi segundo bebé y al no poder dedicarle todo el tiempo que yo quisiera y tenía miedo que el reaccionara mal. Además al estar rodeado de gente mayor con mi marido creímos que era ideal mandarlo al jardín porque iba a estar rodeado de niños de su edad y era una buena oportunidad”.*
- ✓ *“Decidimos mandarlo porque yo trabajo y mi marido también y no coincidimos con los horarios para cuidarlo, entonces decidimos mandarlo al jardín”.*
- ✓ *“...y en vez de contratar a alguien que lo cuide, decidimos mandarlo al jardín”.*

Los motivos de esta elección definen una problemática mucho más compleja, ya que desde el punto de vista histórico el maternal no surge para satisfacer necesidades de aprendizaje sistemático, sino más bien para atender necesidades de los padres que trabajan, desestimando

²⁴ Carusso y Dussel, “Yo, tú, él: ¿Quién es el Sujeto? En DE sarmiento a los Simpson. Kapeluz. Bs As.1999

²⁵ Ruth Harf “El juego en la educación infantil: Crecer jugando y aprendiendo”

el verdadero sentido que las instituciones maternas deberían tener para la sociedad, en razón de la función educadora que desarrollan.

Las dificultades para poner en valor, el sentido y la importancia de estas instituciones, se refleja también, cuando analizamos motivos que llevan a las estudiantes elegir el Profesorado de Educación Inicial, como futura profesión. En este sentido, expresiones tales como:

- ✓ *“era la única carrera que me quedaba”,*
- ✓ *“me decidí por esta carrera porque no pude ingresar a inglés”.*

Así también, expresiones²⁶ que manifiestan la impronta de un imaginario social ingenuo, que desconflitúa la niñez, pero que además muestra el desconocimiento de los propósitos y la especificidad de este nivel en relación a la sistematización de prácticas educativas, con intencionalidad pedagógica, poniendo en cuestión la función y sentido social del jardín maternal como institución educativa abocada a la educación de la primera infancia:

- ✓ *“me gusta jugar con los niños”,*
- ✓ *“me gustan mucho los chicos, amo mis sobrinos, juego con ellos”,*
- ✓ *“me gusta estar con los chicos, compartir, jugar, cantar...”*, entre otras.

Así la tarea preponderantemente pedagógica que deberían desarrollar los jardines maternos queda relegada o subsumida a tareas asistenciales.

Por otro lado las motivaciones por las que el niño es incorporado a los maternos resultan en sí mismas generadoras de conflictos, él bebe en este periodo crítico de su desarrollo, pasará a convertirse en miembro de dos sistemas que interaccionan fuertemente, su familia y su jardín. Aceptar que en el maternal se enseñan contenidos, supone considerar que estamos hablando de la función específica de enseñar, hecho, desde ya, muy polémico y más aún cuando pensamos en la función de crianza, que sabemos que fue reconocida siempre como propia y privativa de las familias. En este sentido se pone en tensión un fuerte mandato social familiar frente a la posibilidad de pensar en estas instituciones como espacios de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad hay una necesidad social de jardines para niños de 0 a 2 años inclusive, de modo de garantizar y ampliar el derecho de los niños a una buena educación desde el inicio de sus vidas. Las crecientes demandas sociales de instituciones para niños pequeños implican indudablemente un verdadero desafío para las políticas del país y el sistema educativo. El Estado debe garantizar que los niños y que las familias cuenten con esta posibilidad educativa, en especial, aquellos sectores de alto riesgo y vulnerabilidad social. Es un gran desafío que nos espera, está pendiente, y debe ser resignificado desde la responsabilidad de dar respuestas basadas en la posibilidad de concurrir a instituciones públicas, que brinden sostenidas experiencias pedagógicas, en lo afectivo, en lo artístico, y en el desarrollo integral de los aprendizajes.

En relación a la elección del jardín: en general las familias expresan que eligen el maternal sin reparar en su sentido pedagógico, sino más bien por recomendaciones de otros familiares y/o conocidos, es decir lo eligen porque tienen referencia de las *“seños”*, por la cercanía y/o por contar con cuotas accesibles. Ello permite comprobar que la incorporación de los bebés al jardín maternal, en tanto realidad compleja, atravesada por procesos de orden psicológico, familiar, social, institucional, educativo, asistencial, económico, cultural, político, y legal²⁷, le implica a cada familia tomar decisiones basadas en qué es lo que quieren para sus pequeños. Dice un padre:

- ✓ *“Después de visitar dos o tres jardines, elegimos ese porque nos quedaba cerca, me lo recomendaban varios amigos y podía pagarlo...”*

²⁷ Frigerio y Poggi, 1995

En relación a las expectativas sobre el maternal: básicamente se espera que el niño sea contenido, juegue, se divierta, aprenda a compartir, fueron las expresiones más recurrentes. En ningún caso lo reconocieron como espacio de enseñanza. Esperan que su hijo aprenda a compartir y aprenda actividades que no se aprenden en la casa. *“La enseñanza escolar, en sentido general supone un conjunto de decisiones/acciones que realiza el docente con la intención de que el alumno logre aprender”*²⁸. Aquí expresiones textuales vinculadas con lo que se espera que aprendan:

“Aprendió a pedir perdón, y decir gracias, -eso es importante si, si (sonríe) y también a cantar, todo el día canta, habla mucho más y está mucho más activa”

“Que crezca siendo un niño feliz y pueda aprender cosas que lo ayuden a lo largo de su vida”.

En general los papás esperan que los niños /niñas se diviertan, tengan muchos amiguitos, aprendan a compartir, y solo en uno de los casos hacen referencia a la importancia de los aprendizajes que se ofrecen en el maternal, para su desarrollo y crecimiento. En general, no aparecen en los discursos, todas las posibilidades de enseñanza y de aprendizajes y las oportunidades que ofrece el jardín maternal.

En relación a las Actividades en el jardín: mencionaron actividades tales como:

- ✓ *“Jugar, lavarse las manos, lograr su independencia y hacer su higiene solito: “... a veces no me deja ayudarlo”, dice una mamá.*
- ✓ *Otras sostienen que sus hijos aprenden a:*
- ✓ *“cantar, adquirir buenos hábitos, compartir, pedir perdón, decir gracias, hablar más y mejor...”*
- ✓ *Pintar, dibujar, hacer gimnasia, en algunos casos aprenden inglés, música, van al patio de juegos, cantan”.*

Vemos que detrás de las actividades que parecen ser tan simples ante los ojos de los padres, hay un gran trabajo de docentes y directivos, en la selección de contenidos y de experiencias de aprendizaje, en diferentes dimensiones o ámbitos de la educación infantil. Las experiencias planteadas por el docente apuntan a la formación integral del niño, así cuando el pequeño juega con la masa de sal está conociendo el mundo que lo rodea. El contacto con diferentes manifestaciones de la cultura posibilita ampliar marcos de referencia del niño lo que fortalecerá su conducta, su capacidad de discernir, de disfrutar y comprender el mundo. Pensemos que en Ciencias Naturales, Música, Lengua, y otras áreas, se produce y organiza el conocimiento que se construye día a día, donde el goce y la educabilidad de las experiencias de apreciación, percepción, exploración y producción para los niños, implica una apertura a través de formatos lúdicos-artísticos propios de tradiciones familiares en contextos socio culturales variados, donde se da lugar para crear o imaginar.

Cuando hablamos de experiencias en el maternal, nos referimos a situaciones que involucran la percepción y los sentidos, situaciones que ofrecen *“otras”* alternativas y que son óptimas cuando están planteadas con intención pedagógica. Podemos pensar en *experiencias de apreciación-percepción*, en ellas se busca el contacto sensitivo aun cuando haya una actividad interna. Se trata de una invitación perceptual. También en *experiencias de exploración-producción* donde el niño ejerce acciones y busca posibilidades expresivas frente a objetos, como tocar instrumentos musicales, encontrar distintos movimientos con telas, etc.

El docente es un mediador y deberá acompañar a los niños en los procesos de apropiación de experiencias y contenidos, guiándolos para que puedan apropiárselos y aprender. El niño debe encontrar la oportunidad de aprender procedimientos, acciones, estilos, diferentes modos de acercamiento a los objetos de conocimiento, como ejes y herramientas que permitan comprender la vida. Es evidente que a los aprendices en el jardín maternal se les enseñan modos de comportamiento social y aspectos relacionados con el desarrollo y la crianza, resulta

²⁸Plai Molins, 1993, Fenstermacher, 1988, Sacristán y Pérez, 1992

entonces necesario proponer estas actividades con “intencionalidad pedagógica”, convirtiéndolas en oportunidades para enseñar. Será fundamental la comprensión de estos aspectos y la posibilidad que tenga la docente de sensibilizarse con el bebé o niño a su cargo.

En cuanto a la relación de la/as docente/es con los padres y sus niños: en general expresan que es buena, basada en el amor y el cariño, la comunicación y la información permanente sobre lo que hacen los niños en el jardín por ejemplo:

✓ “.... ella quiere mucho a su seño,... le encanta ir al jardín”.

Para enseñar la docente debe ofrecer un cuerpo que acuna, que sostiene, que abraza, da seguridad, acompañar con la palabra las acciones cotidianas, dándoles sentido y significado para el niño, a través del afecto y el reconocimiento mutuo. En la relación docente- niño las expresiones mutuas de afecto abren puertas al aprendizaje y a un desafiante camino de descubrimiento permanente. Los “andamios” afectivos son los que permiten enseñar y aprender, así, los abrazos, los gestos de amor, las sonrisas alientan a los chicos a realizar acciones, el vínculo afectivo sostenido genera un clima de confianza y tranquilidad²⁹.

La familia debe ser entendida como una organización, un sistema de relaciones cambiante, en movimiento, que se modifica en función de factores naturales y sociales. En la actualidad, en nuestra sociedad observamos distintos tipos de grupos familiares, unos muy unidos, otros donde la vinculación entre sus integrantes es menor, las diferentes configuraciones familiares plantean cambios en el vínculo entre padres e hijos. Las familias como organizaciones dinámicas deben adaptarse a diferentes y complejas situaciones de crisis o desequilibrio, donde los miembros podrán asumir roles y funciones de otros. Los padres muchas veces para criar a sus hijos acuden a la ayuda de abuelos, tíos y hermanos mayores y esto habilita en ocasiones la crítica a los padres porque eligieron otra forma de crianza, a esto se suma la culpa que generalmente sienten al dejar a los niños al cuidado de otros. En conclusión es necesario reconocer que las funciones materna y paterna son construcciones sociales que varían en el tiempo y adquieren características particulares en cada región o comunidad.

Si tomamos en cuenta las representaciones en alumnas³⁰ en torno al rol de la maestra jardinera, la expresión que aparece con mayor frecuencia en las encuestas analizadas es aquella que identifica el rol de la maestra con el rol de la madre: se habla entonces de “segunda mamá” o “mamá sustituta”, con “capacidad para afrontar situaciones cotidianas inherentes a niños menores de tres años (niños inquietos, rabietas, cólicos)”. También en algún caso las alumnas aluden a los términos “función materna” y “función paterna”, en muchas de ellas, aparece como tarea primordial de la maestra jardinera la de nutrir, contener, cuidar, atender, asistir responsablemente las necesidades del niño (función materna), la puesta de límites (función paterna), caracterizando a la docente como la representante de la autoridad, aspecto que puede agudizar esa competencia de la que venimos hablando. De igual manera en estas expresiones sigue apareciendo con frecuencia la preponderancia del carácter asistencial. En este sentido pareciera que basta con poseer cierto “instinto maternal” (categoría bastante discutible y cuyo debate excede los propósitos de esta síntesis).

No se puede privar al niño de experiencias de “encuentros” a través de miradas, abrazos y el cuerpo, experiencias con sonidos y movimiento en las actividades y en los juegos. Muchas veces los adultos que rodean al niño, lo estimulan a partir de sus propias necesidades, no a partir de las necesidades ellos. No olvidemos entonces el placer de la envoltura sonora, térmica, el vínculo estrecho que tiene el bebé con su entorno, su sensibilidad a la luz, al sonido, a la sensación de las sábanas en su cuna, entre otros aspectos.

²⁹SOTO Claudia, VIOLANTE Rosa, “En el Jardín Maternal.”

³⁰ Alumnas de segundo año del profesorado de Educación inicial, del IFD, Escuela Normal Superior “Gral. San Martín”.

En este contexto las relaciones que se establezcan en el Jardín Maternal y desde las familias tendrán matices propios que dependen de las personas involucradas. Los sentimientos de culpa o competencia; suelen ir acompañados de la desconfianza, rivalidad o sentimientos de abandono. Lucía Moreau sostiene que *“la relación de los docentes con los padres es una construcción conjunta que se va modificando y en todos los casos los docentes procurarán establecer un vínculo de comprensión y comunicación con los padres y madres...”*.

Es indispensable que esta relación entre padres y docentes, se sustente en la comunicación fluida y permanente, el apoyo y la colaboración, el respeto y el reconocimiento del rol y función de cada uno. Debe construirse un vínculo de diálogo y confianza en torno al niño para que sus logros y avances sean compartidos, disfrutados de manera armoniosa. Es importante construir un espacio de encuentro, de tarea compartida, que se constituirá en la plataforma para el desarrollo del niño, en el jardín maternal y en su vida.

A pesar de todo lo expuesto, las categorías manifestadas en las entrevistas a padres, responden de alguna manera a la representación que se tiene del jardín maternal como una institución asistencial, abocada solo al cuidado del niño, que desarrolla propuestas de trabajo libre sin ninguna finalidad educativa. Pensamos que este aspecto responde al desconocimiento por parte de los padres sobre el trabajo educativo en el jardín maternal. Esto significa que no solo el jardín maternal, sino también los Institutos de Formación Docente para la Educación Inicial, deberán intervenir para superar esta representación fundacional o preconcepción del Jardín como Guardería.

Finalmente se observa en los relatos de padres, que no está presente la idea de que en el desarrollo de actividades de rutinas, se conjuga lo social, lo asistencial y lo pedagógico. El docente debe seleccionar no solo experiencias ricas, variadas y secuenciadas que respondan a determinados contenidos, sino también contar con el respaldo de un diseño curricular, que contribuya en la mejora de prácticas educativas y curriculares, guía que no podrá agotar todas las posibilidades y realidades particulares, pero seguramente constituirá un instrumento o dispositivo necesario e indispensable para garantizar la Educación Maternal.

b) REPRESENTACIONES DE ALUMNAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL.

En el marco de la investigación educativa que venimos citando se indaga sobre representaciones de las futuras docentes del Nivel Inicial, por ser justamente portadoras de representaciones cercanas al jardín maternal, “cercanas” por tratarse de una visión próxima, por su interés en este sector de la educación, por su elección profesional y futura inserción en este campo laboral. Los diversos aspectos sobre los que se indagaron fueron:

- ✓ motivo/s de elección de la carrera
- ✓ expectativas, proyectos y deseos
- ✓ qué implica enseñar en el Jardín Maternal
- ✓ cuál es el rol y función de la maestra jardinera
- ✓ respecto a la importancia de la Didáctica del Nivel Inicial
- ✓ sobre creen qué se enseña y que se aprende en el maternal
- ✓ Sobre el lugar del juego

En relación a esto, y luego de un importante y extenso proceso de indagación, recolección y registro de información de las representaciones sociales que circulan entre las futuras docentes, en torno a la enseñanza de los más pequeños, se confirma la necesidad de abordar en la formación inicial el impacto estas representaciones en las prácticas pedagógicas vigentes, y fundamentalmente, el modo generalmente implícito, que configura el rol de la maestra en los jardines maternos. No se trata de despojarse y desechar las implicancias prácticas del contrato fundacional que da nacimiento a estas instituciones, sino de repensarlo, de reeditarlos en función de las demandas de los contextos socioculturales actuales, en vinculación a las

distintas modalidades de la educación infantil. Pero sobre todo, considerando las nuevas configuraciones familiares y las culturas hogareñas que recrean, de modo que ello permita reflexionar y desnaturalizar, aquellas formas de enseñanza cristalizadas, dentro del quehacer educativo, propiciando un análisis crítico de las prácticas, para repensarlas en función de las características y demandas de la sociedad actual, y en determinados contextos locales.

Las familias demandan de las instituciones de educación maternal, mucho más que la mera asistencia de necesidades básicas (alimentación, higiene, cuidado), esperan y necesitan también, que sus hijos puedan establecer un vínculo afectivo con sus docentes y pares, que propicien los procesos de socialización, en un ámbito que además reúna ciertas condiciones de seguridad para la enseñanza, con espacios, tiempos y elementos organizados y pensados para los múltiples requerimientos de los niños, y sobre todo con personas idóneas para desarrollar dicha tarea. Una de las maneras de garantizar esto, es estableciendo y aplicando medidas de regulación de la actividad en todos los maternales.

La enseñanza de los más pequeños, es central en la estructuración de su identidad y en su constitución subjetiva. Pensemos que son las primeras experiencias infantiles las que fundan su personalidad y las que se inscriben en su psiquismo, constituyendo sus matrices de aprendizaje. Esas matrices serán las que luego configurarán un estilo propio de aprendizaje, una particular forma de apropiarse de los objetos de conocimiento; por lo que es central proveer a los niños, de variadas y ricas experiencias educativas, que les permitan explorar y explotar sus múltiples posibilidades, generando propuestas que estimulen el placer por el aprender. En este sentido, resulta esencial orientar la formación hacia el dimensionamiento de esta variable, ponderando la importancia de la tarea específica de la enseñanza en la Unidad Pedagógica del Nivel Inicial, priorizando la necesidad e importancia de contar con este “Primer Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Maternal”, que pueda responder a las características específicas del primer ciclo, y que instale en el discurso social su relevancia e impronta para la educación de los más pequeños.

5. PROCESO CURRICULAR DEL DISEÑO PARA LA EDUCACIÓN MATERNAL

Este es sin dudas un desafío histórico – social y curricular para la provincia, que supone una definición, una decisión en torno a un debate permanente y deliberativo, acerca de qué se enseña y qué se espera que aprendan nuestros pequeños a partir de los 45 días a los 2 años inclusive, tarea que convoca a reflexionar sobre el punto de partida de esta construcción.

“El proceso de lectura, relectura y problematización de esta construcción implica un proceso complejo pero desafiante en el que se apeló a la argumentación, la recursividad, la narrativa de modo espiralado, nos invita a transitar un insospechado aprendizaje creativo y genuino, novedoso y colectivo, poblado de tensiones, luchas entre diversos intereses de diversos grupos sociales contradictorios y antagónicos. Avanzar en este primer diseño en San Juan, para la Educación Maternal, en tanto propuesta política, teniendo en cuenta el devenir curricular, nos permite arribar a esta síntesis como propuesta cultural y político-educativa a través de mecanismos de sobredeterminación curricular³¹, propuesta curricular esperada por supervisores, directivos, docentes, estudiantes de educación maternal de la provincia. Esta es sin dudas una responsabilidad compartida por todos quienes estamos involucrados en este

³¹ “El proceso de sobredeterminación curricular consiste en la definición de los rasgos centrales y estructurantes de una propuesta educativa y se desarrolla en el contexto social amplio - a través de envíos y reenvíos de desplazamientos y condensaciones – en las luchas, consensos, acuerdos, negociaciones, imposiciones entre los distintos grupos y sectores sociales que contienen para que la población a la cual se dirige la propuesta, cultural y político-educativa tenga la dirección, enfoque y contenidos que a cada grupo o sector social interesa, por lo que, el resultado del proceso se expresa en una síntesis cultural y político- educativa compleja, aporética y contradictoria” (Dra. Alicia de Alba, 2012)

proyecto, entendido como parte de un proyecto social y curricular amplio que va más allá de lo local, de lo jurisdiccional. El Curriculum se constituye en un “dispositivo de transformación de la realidad”, por lo que es necesario “revisar, reconstruir y actualizar lo que sucede en el campo del Curriculum”³², y esa es la tarea que emprendimos desde finales del 2014.

Siguiendo la idea y aportes de la Dra. Alicia de Alba (México 2015), es necesario recuperar la visión social, crítica y emancipadora de Latinoamérica, revisando el vínculo sociedad y Curriculum para pensar acciones y propuestas alternativas. Por ello es indispensable organizarnos en un permanente estado de deliberación y cambio, en los marcos del Campo de Conformación Estructural Curricular (CCEC)³³, que respete esta construcción genuina local como parte constitutiva de las expresiones discursivas regionales, en su perspectiva epistemológico – teórica, en su perspectiva crítico –social, entendiendo que ambas se constituyen en elementos curriculares con carácter relativamente permanente, que responden a un proyecto social amplio tanto regional latinoamericano, nacional como así también, provincial. De aquí en más y en otras instancias, se sugiere que los cambios y revisiones, en este CCEC se trabajen en torno a las perspectivas “científico- tecnológicas”, contemplando los avances de las ciencias y tecnologías para ser incorporadas al Curriculum, como también se podrán incorporar elementos que provengan de las prácticas profesionales en contexto y en sus posibilidades de ser determinadas en el espacio institucional, en las salas maternas. Por lo expuesto siempre será necesario estar atentos, en palabras de Adriana Puiggrós, “(...) a que se produzcan ensambles entre las nuevas ideas y las aspiraciones sociales”³⁴.

Este proceso de construcción se constituyó en una sucesión de borradores que se fueron revisando y redefiniendo con la participación de profesores de IFD³⁵ de la provincia que se dedican a la Formación Docente en el Nivel Inicial, sus aportes, lecturas críticas y las consultas a diversos sectores representativos del ámbito educativo. Se avanzó a través del diálogo y debate, sobre tensiones que se plantean en la Educación Maternal. Pensar lo curricular es pensar en un complejo entramado que configura discursivamente subjetividades, intencionalidades, conformando la identidad del Jardín Maternal, de sus prácticas significativas, y que continua definiéndose en las salas, atravesado por supuestos, teorías y prácticas sociales, políticas y educativas. Tal construcción se erigió desde la consideración del juego como dimensión transversal de fundamental importancia en el Curriculum, favoreciendo así el placer, sentirse parte de un colectivo educativo, transitar los aprendizajes a través de ricas experiencias, con variadas posibilidades y oportunidades que incluyan desde el inicio el diálogo lúdico, con la intención de brindar una herramienta útil para las docentes, como material de consulta permanente y necesaria para su trabajo con el conocimiento y con la buena enseñanza, que favorezca la contrastación con los procesos de aprendizajes situados, en diversos contextos, en vinculación con la comunidad, la familia, y desde lo curricular.

Se priorizaron algunos temas transversales del curriculum, tales como: Interculturalidad, Educación Ambiental, educación sexual integral, la ruralidad, lo popular, inclusión, diversidad y el juego. Se fue ajustando la mirada y haciendo foco en algunos aspectos nodales de este proceso de construcción y producción crítica, sin perder de vista que siempre el trabajo vivencial, es generador de sentidos y significantes y que promueven la concientización.

El desafío invita a pensar *de modo creativo y genuino* en vinculación al pensamiento latinoamericano y popular, regional y local, desde los aportes de teorías, para definir propuestas, sugerencias, realizar una selección de contenidos y proponer orientaciones

³² Dra. Ana Laura Gallardo, en el marco del seminario “Contornos Sociales desde una Perspectiva Latinoamericana y de la internacionalización”. México. Año 2015

³³ Dra. Alicia de Alba: “Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Miño y Dávila 2006.

³⁴ Especialista en Educación Superior, Profesora Elsa Mercedes Flores, Coordinadora del presente Diseño Curricular provincial.

³⁵ Institutos de Formación Docente

didácticas -metodológicas en un invaluable aporte para el desarrollo crítico en los niños desde una temprana edad.

*“...Iniciamos este desafiante camino, esta primera construcción curricular para nuestra provincia para la Educación Maternal, sin dudas supone un debate y definición acerca de qué experiencias se deberían promover en los Maternales..., pero fundamentalmente pensando reflexiva y comprometidamente en que necesitan los pequeños desde su temprana edad, para acercarse al mundo cultural- social que les rodea”*³⁶. En este camino se recuperaron aspectos y aportes de dos principales fuentes de insumo, por un lado, lineamientos nacionales y diseños de otras provincias, tales como: “Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia de cero a tres años”, “Cuadernos para el Aula”, “NAP”, Diseños de Entre Ríos, de Bs. As., Chubut, Mendoza, Rio Negro, otros. También se consultaron estudios e investigaciones del país, y en especial de la *Investigación Nº 1581: “Lo curricular: un pasaporte de la guardería al Jardín Maternal. Aportes para una reflexión”*³⁷, la que se constituye en un aporte genuino de nuestra provincia. Se consideraron análisis de diseños curriculares de Iberoamérica³⁸, para la educación maternal del Nivel Inicial.

La reflexión desde diversos contextos puso en diálogo y tensión el vínculo currículo-sociedad, para pensar y reflexionar sobre nuestras necesidades, los aciertos curriculares y dificultades o “debilidades curriculares”, en términos de la Dra. Alicia de Alba. En este proceso la propuesta inicial fue comenzar a escribir en torno a la experiencia en la formación docente, recuperando saberes desde la especialidad de las diferentes áreas de conocimiento, a través del análisis, del diálogo deliberativo y debates en diferentes instancias, en encuentros de equipo, así se fue sistematizando este primer diseño para la Jurisdicción.

En el entramado curricular y su particular modo de construcción, a partir de dimensiones y de la organización de experiencias, se recorren diversos niveles de decisión curricular desde lo político, lo institucional, entrando luego, a lo que sucede en las salas del Jardín Maternal. En tanto construcción genuina se van incluyendo a lo largo del desarrollo teórico el análisis de representaciones sociales locales sobre la educación maternal, recuperando voces involucradas en la educación de los niños desde temprana edad, que dan cuenta de la mirada de familias, padres, y de jóvenes estudiantes del profesorado de Educación Inicial.

De este modo, nos proponemos transitar lo curricular como un camino, como “un pasaporte”³⁹, para la educación integral de los más pequeños, a favor de prácticas de enseñanza y de prácticas curriculares para jardines Maternales. Así “lo curricular se constituye en un puente para atravesar la tradicional concepción de guardería y avanzar hacia la construcción del Jardín Maternal como Institución Educativa”.

Finalmente se concluye que la educación ocupa un lugar central junto a otros derechos fundamentales⁴⁰, tal como ha quedado establecido a través de una serie de acuerdos

³⁶Flores, Elsa M. en “Pautas para comenzar la construcción curricular”. Parte I. octubre de 2014. San Juan.

³⁷Directora del Proyecto: Profesora Elsa Mercedes Flores, Docentes del Proyecto: Profesoras Patricia Tobal y Verónica Flores, y Estudiantes del Proyecto Daniela Góngora y Marianela Riveros, del Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Superior “Gral. San Martín”. aprobado por Resolución Nº 495-SE, Bs. As. (20 de mayo de 2013), correspondiente a la convocatoria 2012 Ministerio de Educación de la Nación, INFD , finalizado 1 de diciembre de 2014 en la provincia de San Juan.

³⁸Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Análisis. “Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica”. Lic. Ana Malajovich

³⁹Del título de la Investigación Educativa: “Lo curricular: un pasaporte de la guardería al jardín maternal”. Aportes para una reflexión.

⁴⁰ Su importancia radica en gran medida en que resulta condición necesaria para hacer efectivos otros derechos personales y sociales. Como explicita Rosa Blanco (2005), fundamentalmente el derecho a la identidad y a la participación, y en consecuencia al ejercicio pleno de la ciudadanía, lo cual constituye el fundamento de una sociedad más justa y democrática.

internacionales⁴¹, el aprendizaje es un derecho que tienen todos los niños desde que nacen y es tan relevante como su identidad, ya que la educación como bien común, facilita a sus nuevos miembros la inclusión en un mundo compartido, enriquecido por diversos repertorios culturales.

Para culminar, este diseño pretende fortalecer: **“prácticas curriculares potentes”**, entendidas como la posibilidad de intervenciones pedagógico – didácticas creativas, pensadas reflexivamente desde una mirada que pondera lo local⁴².

6. PROPUESTA POLÍTICA PEDAGÓGICA: ENSEÑAR Y CUIDAR EN EL JARDÍN MATERNAL. INCLUSIÓN. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.

6.1. ENSEÑAR Y CUIDAR EN EL JARDÍN MATERNAL

Enseñar en el Nivel Inicial es: *“dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con “brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; [...]es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, [...]es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos. Rosa Violante (2001).* Para pensar en una propuesta política pedagógica para la educación maternal es necesario e indispensable explicar y proponer procesos democráticos e inclusivos de enseñanza y de aprendizaje, basados en una profunda comprensión de la realidad del Jardín Maternal, en vinculación al contexto dentro del cual se desenvuelven las instituciones, en relación al desarrollo de los pequeños y de las acciones diseñadas u ofrecidas para ellos, estos son algunos de los aspectos determinantes de carácter político- educativos que moldean y atraviesan la didáctica específica del Nivel Inicial, Educación Maternal hoy.

Rosa Violante entiende por **“crianza”** al proceso educativo característico de los niños en los primeros años criar, nutrir, alimentar que implica, no sólo ofrecer la comida y el biberón, sino junto con el alimento, dar contención afectiva, sostén, también supone, ofrecer un contexto enriquecedor a partir de la presencia de multiplicidad de objetos, músicas, nanas, cantos, poemas, personas, desarrollándose así, modos sociales de vinculación entre los adultos docentes y los bebés. Es decir, todo lo que le permita crecer en un ambiente rico, que propicie una educación integral, que atienda al desarrollo de las dimensiones cognitiva, socio afectiva, lingüística, artística y motriz permitiendo al bebé/ niño constituirse como persona.”⁴³

Es importante destacar **el valor del juego** como estrategia fundamental de enseñanza en el nivel, como eje y sostén de la intervención pedagógica, de él específicamente nos ocuparemos más adelante. Le corresponde al Jardín Maternal el desarrollo de las funciones de cuidado, crianza, socialización y adquisición de la identidad, que en un marco de afecto, permiten el crecimiento y la autonomía del niño. Hay que volver a resignificar el juego en las diferentes etapas que atraviesan los niños desde el nacimiento a los dos años inclusive, considerándolo como promotor de conocimientos, salud, maduración, desarrollo y aprendizajes, por lo que es importante el reconocimiento de las prácticas lúdicas en el nivel como el trabajo con juegos corporales, motores, de exploración y experimentación con distintos objetos de imitación, palabras y construcciones.

Es indispensable reafirmar a **la familia** como núcleo primario fundamental de la sociedad, el Jardín Maternal no la reemplaza, no la sustituye, sino que la integra y complementa en su

⁴¹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990); Marco de Acción Regional para las Américas (Dakar, 2000); Metas Educativas 2021 (El Salvador, 2008); XX Cumbre Iberoamericana “Educación para la Inclusión Social” (Argentina, 2010).

⁴² De las conclusiones finales del Proyecto N° 1581

⁴³ Violante, Rosa, Soto, C (2008) “Pedagogía de la crianza” Ed. Paidós

acción formadora. *“El docente asume la responsabilidad de concretar una educación integral, como acompañante afectivo, figura de sostén, como “otro significativo” que se responsabiliza de favorecer el desarrollo personal y social. En tanto mediador de la cultura, opera como intermediario del niño y los bienes culturales que pone a su disposición, enriqueciendo el proceso de alfabetización cultural”*⁴⁴

Desde el ámbito de la Educación Inicial consideramos que es necesario resignificar la relación entre la asistencia, el cuidado y la enseñanza, acciones complementarias e inseparables, subrayando el carácter educativo que deben asumir las prácticas institucionales, tradicionalmente denominadas de crianza o cotidianas.

Cuidar es ofrecer oportunidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro y no sólo proteger y preservar (Martíñá, 2003). Cuidar está íntimamente ligado a la tarea de enseñar y desde esta perspectiva, la transmisión de conocimientos y experiencias es un modo especial de cuidado. Enseñar es inscribir a los niños en el mundo de la cultura, es poner a su disposición los saberes, experiencias, actividades, objetos que nos pertenecen, es dotar a las nuevas generaciones de las “herramientas” para una inclusión plena en la trama social en los contextos institucionales.

Los docentes de niños pequeños, cuidan y enseñan cuando ofrecen sostén y contención; cuando a partir del lenguaje ponen en palabras sus sensaciones y dan nombre a los objetos; cuando acercan experiencias para probar, disfrutar y conocer que desafían sus posibilidades; y también cuando atienden sus necesidades cotidianas, los alimentan, los higienizan y los hacen dormir, habilitando la apropiación de modos sociales de comportamiento, así como formas saludables que hacen al cuidado de sí mismos y de los demás.

Enseñar y cuidar resultan dimensiones inseparables porque las prácticas que desarrollan los docentes en las instituciones que atienden a niños pequeños implican necesariamente acciones de cuidado y a su vez todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo. Cuidar enseñando es orientar el futuro de todos con esperanzas en el porvenir, en amarrar “al otro”, bebé o niño, a una propuesta filial con la cultura, con el afecto, con el adulto como vehículo de ese lazo (Zelmanovich, 2005). Enseñar es una acción ineludible y específica de la Educación Inicial que no se puede reemplazar por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyan dimensiones de una educación integral.

6.2. EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para nuestra Ley de Educación Nacional, la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad y si bien este último sigue estableciéndose como obligatorio; entre sus objetivos promueve el aprendizaje y desarrollo de los niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad, como sujetos de derechos partícipes activos/as de un proceso de formación integral⁴⁵. Poner el acento en la educación desde la más temprana edad, es sin dudas, un gran logro en materia educativa, que nos obliga a repensar la función social que asumen las instituciones de educación maternal y cómo éstas pueden contribuir a mejorar las condiciones sociales, culturales y simbólicas de todos los niños, en especial, mediante la inclusión en el sistema educativo de aquellos pequeños provenientes de sectores sociales desfavorecidos o vulnerables.

⁴⁴Soto, C y Violante, R com. (2005): “En el Jardín Maternal” Ed Paidós

⁴⁵ LEN Nº 26.206. Artículos Nº 18 y 20 (inciso a)

La inclusión en el sistema educativo desde la más temprana edad, es un derecho social ganado; que en primer lugar, reposiciona a los maternales como instituciones educativas, cuyo accionar no tiene que ver solamente con lo asistencial, sino y fundamentalmente con lo pedagógico: *“Esto implica tener en cuenta en cada intervención pedagógica, en cada lectura sugerida, en cada búsqueda de información que se propicia, el derecho de los niños a acceder a un espacio público de bienes culturales y simbólicos”*⁴⁶.

El desafío de la educación, es entonces, garantizar el derecho social a la educación de todos/as, pero posicionando a los sectores históricamente excluidos en el centro de las políticas educativas, y sobre todo en el marco de las políticas públicas. Ello supone revisar múltiples aspectos del sistema educativo en general, y de la educación maternal _particularmente en nuestra provincia_; de modo tal de poder alcanzar a todos los sectores sociales desde un modelo común, pero desde el reconocimiento de sus especificidades.

Desde este enfoque, la Inclusión Educativa, se debate en la tensión entre lo común y lo diverso, entre garantizar la igualdad, en términos de derechos, pero desde el reconocimiento de la diversidad de los sujetos y de sus contextos. En este sentido, la construcción de lo común, parte necesaria e ineludiblemente del reconocimiento de las diferencias.

Entendemos el principio de igualdad como punto de partida y de llegada. Como punto de partida, supone reconocernos como iguales en derechos, por nuestra humana y política condición. Pero a su vez, la igualdad se comprende como punto de llegada; en tanto se la asume como un producto de la historia, como una construcción permanente que pugna por alcanzar niveles cada vez más crecientes de igualdad.

Según la UNESCO, *“la Inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”*.⁴⁷

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa supone proveer a todos los pequeños, independientemente de sus condiciones sociales y culturales de origen, como así también de sus habilidades y capacidades; oportunidades de aprendizaje equivalentes; y en este sentido, resulta necesario aclarar que ofrecer oportunidades de aprendizaje equivalentes, no significa que éstas deban ser homogéneas. Trabajar desde y para la **diversidad**, implica partir de la idea, de que los sujetos son intrínsecamente diferentes unos de otros, por lo que desde este postulado, la diversidad no debiera ser vista como un obstáculo, sino como una posibilidad de enriquecimiento, en términos de experiencias de aprendizaje; con lo cual, la búsqueda de caminos diversos para la inclusión efectiva de los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los dos (2) años inclusive, se convierte en un aprendizaje constante, que exige a los docentes interpelar sus propias concepciones político – pedagógicas y a revisar las prácticas cotidianas. Pero por sobre todo, a reconstruir el mito fundacional del ciclo, que durante años, lo configuró como un lugar de resguardo de la infancia (“guardería”), pensado para asistir a los pequeños cuyos padres debían salir al mercado laboral.

Robert Connell, en “Escuelas y justicia social”⁴⁸, establece una clara vinculación de reciprocidad entre curriculum y justicia educativa. En este sentido, enumera tres principios rectores del dispositivo curricular, que apuntan a generar condiciones de **justicia educativa**:

⁴⁶ 1er Encuentro Interinstitucional Regional Interniveles. Programa Nacional de Formación Permanente. Material conceptual de apoyo. Agosto 2015.

⁴⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. “Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur”. Bs. As. Argentina. Septiembre 2007

⁴⁸ Connell, Robert W. “Escuelas y justicia social”. Morata. Barcelona. 1997.

- ✓ Tener en cuenta como punto de partida para incluir a todos, **los intereses de los sectores desfavorecidos**, desarrollando propuestas que posibiliten perspectivas de abordaje de temáticas tales como género, sexualidad, raza, multiculturalidad, desde la mirada de los grupos menos favorecidos.
- ✓ Desarrollar prácticas curriculares que favorezcan la **participación y la escolarización común**, como principio democrático y de justicia social, a través de un currículum común (que alcance a todos) y a la vez inclusivo (que recupere y valore la diversidad).
- ✓ Repensar la idea de **igualdad como un producto histórico** que se va construyendo a lo largo de la historia, asumiendo distintos matices y que en la actualidad se define en relación a que todos somos iguales, porque todos tenemos derecho a acceder a la educación.
- ✓ En nuestra jurisdicción, la construcción curricular para la educación maternal, constituye un hecho inédito, que sin dudas puede y debe contribuir a garantizar el derecho social a la educación de nuestros pequeños, colocando el foco de atención en aquellos, cuyas condiciones sociales, pueden ser un obstáculo para una genuina inclusión en el sistema educativo. En este sentido, creemos en su potencia para generar niveles cada vez más crecientes de igualdad y justicia social.

6.3. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.

La Ley N° 26.150, establece como cometido que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Esta Ley es resultado, y a su vez, complemento necesario de un marco legislativo internacional y nacional que Argentina⁴⁹ posee y promueve en el campo de los derechos humanos.

La inclusión de la educación sexual en la formación sistemática reafirma la responsabilidad del Estado respecto a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes⁵⁰.

El concepto de "sexualidad" aludido por la Ley N° 26.150 excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a "genitalidad" o a "relaciones sexuales". Entender que la sexualidad abarca "*aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos*"⁵¹ implica considerarla como una las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es

⁴⁹ Es importante, desde el rol docente, recorrer y apropiarse del marco legal existente para abordar la ESI en las instituciones escolares. Se cita y amplía el marco legal, que sustenta y legitima la pertinencia para incluir la ESI en la educación formal y sus prácticas de enseñanza: "• *Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.* • *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, 1948.* • *Convención sobre los Derechos del Niño, 1990.* • *Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer- CEDAW-, 1979.* • *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1978.* • *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Ley N° 24.632/96.* • *Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía, Ley N° 25.763/03.* Los antecedentes nacionales y provinciales son: • *Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673/02.* • *Ley Provincial sobre Salud Reproductiva y Procreación Responsable N° 13.066/03.* • *Ley de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño N° 24.849/97.* • *Ley de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer N° 23.179/ 85.* • *Ley Nacional de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26.485/09.* 4 • *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05.* • *Ley Nacional de Educación N° 26.206/06.* • *Ley Provincial de Educación N° 13.688/07.* • *Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 13.298/05.*"

⁵⁰ Se puede profundizar acerca de los objetivos de la Ley 26.150 "Programa Nacional de Educación Sexual Integral". Artículo 3º

⁵¹ Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26150, artículo 1º.

relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida. En este sentido, se retoma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud: *"El término "sexualidad" se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano.(...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos"*.

El enfoque integral supone un abordaje que abarque las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos, las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. Los vínculos con los demás son de suma importancia en este proceso. Pensada de esta manera, la ESI, debe contribuir a desarrollar las relaciones con los otros y con uno mismo. Se trata entonces de enseñar a:

- ✓ Conocerse a uno mismo, y valorarse.
- ✓ Reconocer y expresar los sentimientos y los afectos.
- ✓ Comunicarse con el otro.
- ✓ Reconocer el valor que tiene la vida.
- ✓ Cuidarse.
- ✓ Enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana.
- ✓ Relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco de respeto por las diferencias.
- ✓ Poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso.
- ✓ Decir "no" si la persona se siente amenazada o en riesgo.

Además se plantea desde los adultos y en especial desde el docente, en términos de "vínculos con los otros", por lo que se hace necesario abordar desde el Jardín Maternal el enriquecimiento de las distintas formas de comunicación, la valoración de los sentimientos y su expresión, la valoración y el respeto por la diversidad, el desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones y el trabajo reflexivo sobre género.

Otros aspectos a tener en cuenta en los marcos de la Educación Sexual Integral son:

El cuidado y promoción de la salud, y los derechos humanos. Con respecto al primer aspecto la salud es entendida como un proceso social complejo y dinámico producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político; además de constituir un derecho de todos. Se trata de un proceso social, complejo y dinámico que implica un interjuego en el que se expresa mucho más que aspectos biológicos individuales. El cuidado hacia uno mismo y hacia los otros, es un tema ineludible en el maternal, promoviendo prácticas sociales que contribuyan a su promoción.

Pensar la ESI en el marco de los Derechos Humanos, es ponderar su valor en la construcción de la subjetividad y en especial, en la constitución de los sujetos como sujetos de derecho. Significa recuperar la responsabilidad del Estado, en orden a garantizar el acceso a contenidos curriculares pertinentes y actualizados que contribuyan al cuidado de la salud propia y de los otros; como así también la centralidad de los adultos en el acompañamiento de los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños.

Algunos de los derechos a considerar en relación con la ESI, son⁵²: derecho a la vida y a la salud, a la libertad de elección, derecho a la información, a la opinión, a la participación, a una educación de calidad, a la identidad y a la dignidad. Los derechos de los niños, son reconocidos cuando se trabaja en torno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada, cuando se consideran sus opiniones, emociones y sentimientos y

⁵²Peralta, Juan. Los múltiples escenarios de la sexualidad humana. Salud, sexualidad y VIH/SIDA. Actualización para el debate con los docentes. Ministerio de Educación y Ministerio de Salud GCBA-UNICEF, 2005.

cuando se asume el rol del adulto, mediante el ejercicio de la función de orientación y confrontación en el marco de la contención y la confianza.

Más allá de las recurrencias evolutivas y de las diferencias de todo tipo (etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares) es inminente respetar que los niños transiten su crecimiento y sus experiencias respecto de la sexualidad, de maneras diferentes, admitiendo la pluralidad con responsabilidad. Por ello se deberán realizar las contextualizaciones necesarias, en términos de pensar, rediseñar, preguntar, crear intervenciones adecuadas a cada particularidad, trabajando en pos del consenso y la inclusión activa de las familias y la comunidad.

Resulta pertinente explicitar algunos ejes de la ESI, que si bien algunos aspectos de los mismos se encuentran contemplados en las dimensiones, por su importancia adquieren relevancia en el marco de los derechos del niño, los mismos podrán ser considerados en instancias del trabajo institucional, en la elaboración e implementación de planificaciones y proyectos específicos, si así se lo considera. Es prioritario, entonces, que los distintos materiales producidos sobre esta temática, se conviertan en herramientas que faciliten la visibilización de los contenidos de la ESI y se generen acciones para un trabajo sistemático en los maternales de nuestra provincia. En este sentido, será necesario profundizar estrategias de Enseñanza de la Educación Sexual Integral, desde el Nivel Inicial, lo que implica promover una perspectiva que enfatiza la calidad de la formación y la información, la inclusión de valores, la generación de condiciones para el ejercicio de los derechos del niño y la promoción de la salud.

ALGUNOS EJES DE TRABAJO QUE EL JARDÍN MATERNAL DEBE PROMOVER, FORTALECER Y/O ENSEÑAR EN RELACIÓN A LA ESI⁵³

Desarrollo de la autoestima para la construcción de la identidad	El maternal promueve y prepara para el desarrollo de: ✓ La autonomía. ✓ La autoestima. ✓ La toma de decisiones según posibilidades de los niños.
Valoración y el respeto por la diversidad	El maternal enseña: ✓ Diferencias sexuales entre niñas y niños. ✓ Origen de los bebés. ✓ Roles sexuales sin prejuicios ni estereotipos. Respeto por la diversidad. Diferencias de: ✓ culturas y etnias; lenguas, costumbres, creencias; configuraciones familiares; características físicas.
El valor de la amistad y de la solidaridad.	El maternal estimula:
El juego compartido	✓ La exploración de relaciones de amistad. ✓ La participación activa. ✓ La formación de actitudes cooperativas y solidarias.
Límites, pautas y normas	El maternal promueve: ✓ El respeto por las pautas y normas institucionales y grupales. ✓ El inicio de la comprensión y expresión de las emociones y sentimientos propios y de los demás. ✓ La inclusión de los pares en los grupos.
Respeto por la propia intimidad y la de los otros	El Jardín maternal enseña: ✓ El reconocimiento de las partes íntimas del cuerpo y uso correcto de sus nombres.

⁵³ Di Lorenzo, Sandra. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Ministerio de Educación. Dirección de Currícula y Enseñanza. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2011.

El cuidado de uno mismo y de los otros

- ✓ La identificación de los momentos de intimidad.
- ✓ Recursos para defenderse en situaciones de abusos (“decir no”, pedir ayuda, diferenciar distintos tipos de secreto).

El maternal promueve:

- ✓ el reconocimiento de las distintas partes del cuerpo y uso de los nombres correctos para mencionar a los órganos genitales;
- ✓ la formación de hábitos de higiene personal y cuidado del entorno;
- ✓ formas saludables de vincularse y expresar sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y de los demás;
- ✓ el enriquecimiento del lenguaje y otras formas de expresión.

7. ARTICULACIÓN CON LAS MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las definiciones específicas relativas al desarrollo curricular propio de las diferentes modalidades: educación intercultural bilingüe, Educación especial, en contextos de encierro, rural, hospitalaria-domiciliaria, artística, se encuentran en normativas específicas que son necesarias consultar. Esta norma curricular no agota las diferentes realidades, por lo que se trata de una base común, un punto de partida para pensarlas. La política educativa y las normativas recientes, revalorizan una concepción plural de escuela, que se ve enriquecida por los diferentes contextos en que se concretan la enseñanza y los aprendizajes propios de cada modalidad. En este sentido, se deja abierta la posibilidad, de construir en otras instancias y cuando se considere necesario documentos curriculares específicos que aborden los desafíos propios para cada modalidad e instruyan de forma más precisa la tarea esperada en las diferentes situaciones.

7.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Abordar la interculturalidad es la manera de posicionarnos pedagógicamente desde el reconocimiento de la heterogeneidad cultural. Para ello se deben diseñar estrategias, que faciliten la identificación de diferentes escenarios en la institución, sujetos y modos de conocer. Se propone entonces la incorporación de temas y saberes relacionados con las identidades culturales (variedad lingüística, cultural, étnica) con enfoques que respeten los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales. *Así, “la educación intercultural bilingüe en el Nivel Inicial intenta abordar la interculturalidad basada en el conocimiento del otro, interpelando las subjetividades de los actores con el fin de avanzar hacia una perspectiva dialógica entre docentes, madres y/o padres cuidadores, educadores infantiles*

comunitarios y la comunidad educativa en general. Cultura, cosmovisión, religión, juegos, música, cantos, melodías, relatos forman parte de conocimientos ancestrales, transmitidos de boca en boca y, muchas veces, la propia lengua materna que apoya los procesos de enseñanza y de aprendizaje presentes y futuros y otorga a los niños un marco de seguridad y confianza que favorece el inicio de una trayectoria escolar exitosa”⁵⁴.

7.2. EDUCACIÓN ESPECIAL

En este primer Ciclo del Nivel Inicial la Modalidad de la Educación Especial está destinada a asegurar el derecho a la educación de todos los niños, a través de políticas concurrentes desde la intervención en niños con patologías instauradas o que corren riesgo en su desarrollo evolutivo. Dicha intervención o acompañamiento, no sólo se llevará a cabo con el niño, sino también con la familia, sosteniendo, favoreciendo el vínculo y las potencialidades del niño. Se torna determinante en niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, temporales o permanentes, para favorecer trayectorias educativas integrales a través de diferentes dispositivos y de acompañamiento cuando se considere necesario. Los niños y niñas con discapacidad son también estudiantes del nivel inicial, por lo que: *“se propone que la trayectoria escolar solo tenga como requisito para el pasaje de año/sala/sección la edad cronológica y, en el caso de los alumnos con discapacidad que requieran apoyos, se les brinde una trayectoria abierta y flexible que privilegie la asistencia a la escuela de educación común”*⁵⁵.

7.3. EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD O ENCIERRO

En relación a esta modalidad, las políticas desplegadas en estos últimos años en nuestro país, en educación, permiten visibilizar la existencia de diversas infancias en relación a las oportunidades para el acceso a la educación maternal. *“Es el caso de los niños de 0 a 4 años que viven con sus madres en cárceles y penales del país. Se trabaja para que estos niños tengan la oportunidad de concurrir a jardines maternales y de infantes extramuros, compartiendo experiencias educativas con otros niños de su edad, tal como es su derecho”*⁵⁶.

El Estado Provincial garantiza el nivel inicial a los niños nacidos o criados en estos contextos.

7.4. EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA

“Para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso universal del sistema educativo, es necesario ofrecer diferentes opciones organizativas y formatos institucionales que permitan adquirir, por diferentes vías, los conocimientos y aprendizajes necesarios para actuar en la sociedad y desarrollar el propio proyecto de vida. El logro de la igualdad educativa para los alumnos que se encuentran impedidos de acceder o permanecer en las escuelas del sistema educativo debido a situaciones de enfermedad, que se complejizan muchas veces debido a la vulnerabilidad social, exige el desarrollo e implementación de una oferta educativa flexible y

⁵⁴ Instituto Nacional de Formación Docente. Módulo 5 “Marco histórico político pedagógico de la Educación para niños/as de 45 días a 3 años”. Clase 3: “El Jardín Maternal hoy: su función como primer espacio de construcción de lo público”. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

⁵⁵ Idem a la cita anterior.

⁵⁶ Idem a la cita 46.

*adaptada, que le permita acceder a una educación de calidad con el fin de lograr la continuidad en el sistema educativo*⁵⁷.

7.5. EDUCACIÓN RURAL Y EN ÁREAS DE FRONTERA

Esta modalidad implica que a todos los niños del nivel inicial, que habitan en las zonas rurales, se les debe garantizar su escolaridad. Esto obliga a pensar en otros modos de organización de los grupos, adecuando las propuestas educativas a las características particulares de cada comunidad, sus modos de vida, sus tiempos, su cultura, siendo indispensable también mejores estrategias, modos de enseñanza para favorecer la sistematicidad y continuidad necesarias para el aprendizaje, teniendo en cuenta las dificultades e imposibilidades a las que se enfrentan los niños para asistir diariamente a clases. En este sentido el Estado Provincial, garantiza modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como: agrupamiento de instituciones, salas Plurigrados, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes y todo otro formato organizacional escolar que resulte pertinente.

8. ARTICULACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

8.1. LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES NIVELES Y CICLOS

Pensar esta dimensión general del proceso de articulación permite dar coherencia y unidad al sistema educativo, así su construcción implica necesariamente plantearse en términos de unidad y diversidad del sistema educativo, a fin de romper con una estructura que por décadas ha presentado fragmentación entre niveles y ciclos; conformando circuitos diferenciados que marcan la desigualdad educativa entre las diferentes instituciones que lo componen. *“Como consecuencia de la propia historia del nivel y por la falta de voluntad política de respetar lo establecido en la legislación vigente, carecemos en el país de un sistema articulado y coherente...” (...)* *“La segmentación social en el acceso a las instituciones educativas se hace más evidente entre los niños menores de 3 años...”*⁵⁸

En este sentido, se requiere de compromisos políticos desde los niveles macro-educativos, pero también, se necesita de instituciones que planteen un Proyecto Educativo sustentado en la calidad, la justicia curricular y el cuidado de las trayectorias escolares. Graciela Frigerio sostiene que *“la articulación es una cuestión institucional, ya que no se trata solamente de articular contenidos o niños con docentes, sino que se articula con la institución en su totalidad, considerada tanto texto como contexto, es decir la institución como contexto que enmarca y es condicionante de los procesos que en ella suceden, y texto en tanto objeto que debe sufrir o gozar la articulación”*.

Es importante tener en cuenta que el niño como sujeto de los aprendizajes es el mismo en los diversos niveles de escolaridad, sin embargo paulatinamente se modifica, en la medida de sus propias construcciones cognitivas, de su desarrollo personal y social. Por lo tanto, la articulación debe ser un eje transversal desde la Educación Inicial hasta el Nivel Superior. En este sentido, es responsabilidad de las políticas públicas jurisdiccionales; la elaboración de proyectos que impliquen a los referentes y equipos de gobierno de cada nivel (directores de área y equipos de supervisión de gestión estatal y privada) teniendo en cuenta la dimensión vertical y horizontal de la articulación. Desde su **función política pedagógica** los **equipos de**

⁵⁷ Idem a la cita 46.

⁵⁸ Malajovich, Ana (Comp). Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial ed. Siglo XXI.2012

gobierno jurisdiccional deben promover la articulación entre niveles y la relación entre instituciones educativas y la comunidad desde:

- ✓ Un **marco normativo** coherente y claro para ambos ciclos de la educación inicial, que reconozca la especificidad de cada ciclo y nivel, a la vez que permita la flexibilización de las instituciones para dar inicio o continuidad a sus proyectos de articulación.⁵⁹
- ✓ El **acompañamiento y asesoramiento** a los equipos de conducción y docentes de los diferentes niveles con propuestas de desarrollo profesional.
- ✓ La elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de un **plan o proyecto** que considere la unidad pedagógica en la “Educación Inicial”, orientando y asesorando los proyectos de articulación horizontal y vertical en las instituciones; con criterios comunes, líneas de acción consensuadas a corto y largo plazo, que promuevan una educación integral, inclusiva, a la vez que respeten las particularidades de cada institución.

En relación a la articulación con el nivel primario y entre ciclos del mismo nivel, el juego y la Alfabetización inicial, se constituyen en eses primordiales. Pensar las trayectorias escolares implica realizar una atenta mirada profesional sobre los momentos de pasaje entre ciclos y niveles del Sistema Educativo. Es preciso orientar estos proyectos hacia la construcción de continuidades pedagógicas y didácticas, de manera que los niños puedan afrontar también los cambios propios de estas transiciones. **Por ello, en lo curricular, hay dos cuestiones prioritarias a abordar y son fundamentalmente: son el juego y la alfabetización inicial.**

8.2. LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN DESDE EL NIVEL INSTITUCIONAL

Planteamos un proceso de construcción de la articulación en las instituciones, lo cual implica considerarla desde **dos perspectivas: una funcional y otra individual.**

La articulación desde la perspectiva funcional remite a la función específica de cada uno de los niveles y ciclos educativos, que se integran dentro de una unidad mayor que es el sistema educativo en su conjunto. Sabemos que cada nivel tiene rasgos diferentes: organización de espacios y tiempos, modalidades de agrupamiento y estilos de enseñanza que le imprime una **lógica propia**. La **articulación** requiere pensar, movilizar, construir procesos estratégicos al interior de cada nivel a fin de encontrar los puntos de anclaje entre esas “lógicas”, de modo tal que cada ciclo se fortalezca con el otro, se potencie e integre; se aborden en conjunto principios pedagógicos⁶⁰ y didácticos comunes y se acompañe a cada uno de los pequeños en el proceso de pasaje de ciclo a otro. La concreción de la propuesta curricular que sostiene este diseño demanda del **trabajo colaborativo** de los equipos directivos y docentes. Es necesario que las instituciones educativas trabajen a partir de la **construcción de redes interinstitucionales para compartir experiencias genuinas e innovadoras**, diferentes aspectos de proyectos institucionales, que permitan responder, de manera integral a las necesidades de los niños. Creemos que la construcción de un primer diseño curricular para Jardines Maternales constituye un hito y esperamos que genere procesos auténticos de enriquecimiento las instituciones y los docentes involucrados.

⁵⁹La Resol Nº 174 en el punto 16 dice que “las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre nivel inicial y primario...” y la Resol 188/12 plantea entre sus líneas de acción “la articulación entre niveles y modalidades...Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes... siendo responsabilidad de las provincias el desarrollo de estrategias efectivas de continuidad de trayectoria...”

⁶⁰Nos referimos a los principios pedagógicos en el sentido que los desarrolla Rosa Violante en Diez principios pedagógicos para desarrollar el Período de Iniciación en las salas de la Escuela Infantil. <http://www.educared.org.global/dilemas.2009>

La **articulación desde la perspectiva individual** implica el reconocimiento de las historias de vida personales en los marcos de diferentes contextos socioculturales, políticos e históricos. Refiere también a las características propias de cada niño, de su crecimiento y desarrollo y de las particularidades que asumen en el recorrido de sus trayectorias formativas escolares.

9. CONCEPCIÓN DE INFANCIAS Y DE SUJETOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MATERNAL

Es necesario volver la mirada sobre el niño y repensar las condiciones en las cuales se constituye su subjetividad y cimienta su identidad. La visión psico-evolutiva, naturalista y universal, ha ido perdiendo vigencia frente a las investigaciones de corte cultural y socio-históricas, en las cuales se reconoce la reciprocidad entre el desarrollo infantil, el contexto, en el cual se produce, y los valores de la cultura.

Así se puede afirmar que las concepciones sobre la infancia constituyen una construcción histórica y cultural. No se puede hablar de infancia como un concepto unívoco, sino más bien, se debe tener en cuenta que existe una multiplicidad de infancias en virtud de la diversidad propia de los sujetos sociales. Esto se muestra en las condiciones de desigualdad, desamparo y privación de posibilidades de educación que sufren amplios sectores de la sociedad actual, mientras coexisten otras realidades ligadas al consumismo, a la protección excesiva, a las agendas recargadas de actividades formativas.

Muchos son los factores que intervienen en la multiplicidad de infancias que se presentan, tales como culturales, económicos, sociales, políticos. En esta complejidad, se destacan las actuales configuraciones familiares, en las cuales los nuevos roles y prácticas aparecen como diferenciadas de las formas tradicionalmente aceptadas. Así, las familias monoparentales, ensambladas, ampliadas, son sólo algunas de las estructuras legítimas que ponen de manifiesto la heterogeneidad social y vincular. Sin embargo, estas transformaciones no debieran obstaculizar el cumplimiento de la función primordial de la familia que es la inscripción social de los sujetos, la transmisión de los valores y el sostén biológico y emocional de los niños.

La mirada de los sujetos, antes homogeneizante, encuentra hoy el desafío de la socialización y la transmisión cultural dirigidas a la “infancia” en su singularidad y, al mismo tiempo, a la pluralidad de “las infancias”, entendidas como universos infantiles diversificados que se presentan en el escenario escolar (Kantor, 2008). Hablar de múltiples infancias, pone de relieve la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales y la institución educativa debe aportar una mirada sobre lo diverso, a través de sus propias experiencias formativas, transformando la heterogeneidad en un punto de partida favorable para la tarea pedagógica.

A lo largo de la historia el concepto de “infancia” ha variado, hoy nos referimos a “las infancias”⁶¹ como una construcción social determinada históricamente, una etapa clave en la vida del ser humano atravesada por una gran variedad de cambios graduales y continuos que involucran el crecimiento, desarrollo y constitución de los niños como sujetos. En la actualidad existe un consenso general sobre la importancia de los primeros años de vida ya que estos representan el período de mayor sensibilidad para la constitución subjetiva y el desarrollo infantil, para el crecimiento y el despliegue de capacidades afectivas, lingüísticas, sociales, cognitivas y motoras, las cuales constituyen los pilares fundamentales para el bienestar presente y futuro de los pequeños.

⁶¹ Se Adhiere a la concepción de “infancias”, reconociendo los diferentes modos de ser de los niños y considerando lo particular en esas pluralidades, se puede ampliar en el libro de: Bustelo, Eduardo: “El recreo de la Infancia. Argumentos para otros comienzos”. Editorial Siglo XXI. 2007.

Concebimos a los niños como “sujetos en crecimiento y como sujetos en constitución”. En este sentido, los sujetos se constituyen en la relación con otros. Cada niño crece y se desarrolla en un contexto vincular y social donde tiene sus primeras experiencias. Estas lo constituyen como sujeto único e irrepetible de emociones y deseos, como sujeto de conocimientos y formas de aprender, como sujeto individual y social a la vez, sujeto de cuidados y portador de derechos que los adultos deben garantizar.

Cuando pensamos en los niños del Jardín Maternal, pensamos en sujetos inmersos en un proceso de estructuración psíquica, que es complejo, inacabado y permanente, está atravesado por múltiples cuestiones y factores que los llevarán a desprenderse de la madre y constituir una estructura singular que le permita ubicarse en el mundo en tanto sujeto. Los adultos son los encargados de acercar la lengua y cultura a los niños, crear espacios para que puedan explorar, expresarse, jugar, desplegar todas sus potencialidades; brindar cuidados y protección. En esta tarea resulta primordial la función materna y también la paterna. La función materna, ejercida por la madre o sustituto, *“es estar disponible para el encuentro simbiótico con el hijo, imprescindible en los momentos iniciales de la vida..., es poder ocuparse de la nutrición la protección y sostén, es poder descifrar su llanto, convirtiéndolo en demanda, llamado; es la mostración del mundo, alcanzarle los sonidos, las palabras, las texturas (...) la función paterna, ejercida por padre o sustituto, hace de terceridad entre el niño y la madre, representa la ley del incesto, prohíbe que la relación entre los dos se perpetúe..., libera hacia la exogamia, hacia la cultura, hacia el aprendizaje”*⁶². Es así que, cuando el niño ingresa al Jardín Maternal, es la docente quién asumirá estas funciones, reconocemos en ella la función materna de “nutrición, sostén, mostración del mundo” y también la función paterna con la ley, el límite; en el encuentro significativo entre docente y el sujeto se instala el deseo de enseñar y el deseo de aprender. Sandra Carli sostiene que *“es en la ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que adviene el niño como sujeto”*. Son los factores sociales, culturales, familiares y personales los que le darán matices particulares, propio a esta constitución, abriendo camino hacia los aprendizajes.

Por mucho tiempo, la visión del desarrollo en los pequeños fue concebida como una progresión lineal continua y ascendente del crecimiento que además estaba orientada (o predeterminada) por etapas o fases. El lograr cumplir una fase significaba dar paso a la siguiente etapa. Hoy, por el contrario, se tienen en cuenta también las rupturas, las discontinuidades. Las diferencias aparecen como oportunidades a tener en cuenta como una de las condiciones del desarrollo. Es así que el campo de saberes de la psicología evolutiva tradicional se amplía para incluir los enfoques socioculturales del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas, estudios sobre los procesos comunicativos proponiendo una reconceptualización de esta perspectiva.

Finalmente incluimos al juego en este proceso, dada la impronta como actividad propia de las infancias. El jugar del niño se sitúa en un lugar privilegiado, como “fundante” del sujeto que se está constituyendo y que construye sus funciones intelectuales, psicomotrices, de lenguaje. A través del juego el niño aprehende el mundo que lo rodea, interactúa con los objetos, resuelve problemas, hace circular sus propios significantes; utiliza diferentes modalidades de comunicación, involucra a su cuerpo, convoca al otro. Que un niño o niña paulatinamente sea artífice de su propio juego, que arme su propia escena, es en sí mismo, indicador del armado de la simbolización y de sus particularidades. Nos muestra una posición subjetiva y ciertas posibilidades cognitivas. En este sentido, desde el Jardín Maternal se requieren docentes que puedan reconocer en los sujetos, aquellos procesos estructurantes y fundamentales para guiar el avance en sus aprendizajes y propiciar las condiciones que permitan el trabajo singular de ligadura, inscripción y transmisión; siendo la acción educativa del docente crucial.

⁶² González, Liliana: “Aprender psicopedagogía antes y después del Síntoma”. Capítulo: “Del Moisés a la Escuela”. Editorial del Boulevard.

El espacio que le configura el Jardín Maternal a un niño hace posible que en la interacción con los demás pares y adultos, acceda a un saber estructurante y contribuya a la construcción de un sujeto autónomo, que pueda encontrar un lugar en dicho espacio y pueda también ser reconocido en su singularidad aceptando en sus diferencias.

*SEGUNDA
PARTE*

*“CAMPO
ESPECIFICO”*

47

Segunda Parte: “Campo Específico”

A. INSTITUCIÓN PARA LA EDUCACIÓN MATERNAL

1. EL JARDÍN MATERNAL UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA⁶³

Concebir el Jardín Maternal como una Institución educativa lleva a algunas definiciones y consideraciones conceptuales que nos transportan al análisis de la dimensión institucional. Fernando Ulloa cuando habla de “*institución*”, se refiere a un proceso de institucionalización en el sentido de racionalizar y estabilizar conductas inicialmente de predominio emocional, una ordenación del tiempo y de responsabilidades, con objetivos a alcanzar, en un modo particular de funcionamiento.

G. Frigerio y M. Poggi sostienen que las instituciones constituyen un nivel intermedio entre los territorios social e individual, parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de ellas estamos “sujetados” a ellas. Se piensa al Jardín Maternal como espacio institucional educativo, a partir de algunas consideraciones teóricas sobre el tema citamos algunas definiciones de autores, que nos instalan definitivamente en el Maternal como Institución Educativa:

- ✓ “... como Institución integral con respecto al niño, a la familia y comunidad y con respecto al sistema educativo”⁶⁴
- ✓ “El Jardín Maternal, como primer periodo del primer Nivel del sistema educativo formal. La historia funciones y problemáticas de la educación y de la escuela (considerada en términos generales) son parte de su identidad...es una Institución abierta e integral”⁶⁵.
- ✓ “El Jardín Maternal no supe las acciones de la familia sino que educa a los niños mientras permanecen en la institución, complementando la educación familiar desde la mirada del cuidado y de la intencionalidad pedagógica”⁶⁶

El Jardín Maternal, sin dudas, es una oportunidad institucional de encuentro, entre las familias que se acercan esperando el cuidado y educación de sus hijos, los docentes y todos los responsables de la educación infantil. Como bien lo plantea Victoria Peralta (1999) “... El hombre, por su propia naturaleza, se constituye en un ser de encuentros: donde no es suficiente estar cerca del otro, sino, además abrirse con generosidad, sinceridad, promoviendo la confianza en el otro, integrando realidades diferentes pero necesarias para un justo equilibrio”. Podemos decir que cuando nos referimos a la familia la entendemos como una organización dinámica, un sistema de relaciones que interjuegan se modifican, adoptan diversas formas, pero sus funciones básicas no han sido reemplazadas⁶⁷. En este sentido incluimos las diversas configuraciones que trascienden la idea tipo de papá, mamá e hijos. Pichón Riviere define a la familia “como una estructura social básica que se configura por el interjuego de roles

⁶³ Texto completo extraído de la Investigación Educativa, Proyecto N° 1581: “Lo curricular: un pasaporte de la guardería al Jardín Maternal. Aportes para una reflexión, aprobado por el INFD, Ministerio de Educación de la Nación. 2013.

⁶⁴ Harf, Ruth y otros. “Aportes para una didáctica”. El ateneo, Buenos. Aires, 1996.

⁶⁵ Pitluk, Laura. “El Jardín Maternal: una institución educativa”. Colección de 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.

⁶⁶ Pitluk, Laura. op. cit.

⁶⁷ Este aspecto se profundiza en ANEXO I, del Proyecto de Investigación N° 1581: “Representaciones sociales, cercanas al Jardín Maternal”. Abriendo puertas a partir de la reflexión...

diferenciados, siendo un modelo natural de interacción”⁶⁸. El Jardín Maternal colabora en la búsqueda conjunta de respuestas razonables a complejos problemas que nos plantea la crianza y la educación, sabiendo que tanto la familia como los docentes cumplen roles diferentes pero complementarios. Los niños y sus familias necesitan de un acompañamiento sostenido y continuo desde que se inicia su inclusión en el maternal. La docente irá delineando este vínculo en interacción con los padres, el contexto y las situaciones cotidianas, reconociendo que cada niño forma parte de una familia y, por lo tanto, el trae consigo de su vida familiar una cultura, una lengua, creencias que forman parte, al decir de Frabboni: “...de su piel social y cultural, piel que la escuela no debe ni puede expulsar sino conocer para incorporar en su proyecto educativo”. La docente deberá colaborar con el bienestar esencial para la permanencia del niño en el jardín, realizando ajustes y cambios necesarios a lo largo del tiempo, dialogando con los padres, brindando seguridad y tranquilidad, para que se construya la confianza necesaria en estas instituciones, en la actualidad bastante cuestionada Ana Malajovich expresa: “El Nivel Inicial tiene que ser una verdadera oportunidad para todos. Este desafío depende de la voluntad política de invertir recursos para que cada niño encuentre su lugar en él, y también para que los docentes tengan condiciones adecuadas para desarrollar su trabajo, capacitación necesaria y sueldo dignos”⁶⁹.

Sostenemos que el Jardín Maternal es una oportunidad institucional de encuentro, entre las familias que se acercan esperando el cuidado y educación de sus hijos, los docentes y todos los responsables de la educación infantil. Como bien lo plantea Victoria Peralta (1999) “.... El hombre, por su propia naturaleza, se constituye en un ser de encuentros: donde no es suficiente estar cerca del otro, sino, además abrirse con generosidad, sinceridad, promoviendo la confianza en el otro, integrando realidades diferentes pero necesarias para un justo equilibrio”.

Funciones

Por todo lo dicho el Jardín Maternal es la institución cuya centralidad será la relación afectiva, “Educar”, en este periodo, supone desarrollar lazos sensibles que permitan comprender, desde la empatía, lo que el infante no puede comunicar verbalmente, y dar respuesta a esa necesidad puesta de manifiesto a través de miradas, llantos, sonrisas, gestos y posturas. **Cuidar y proteger**, no sólo se refiere a lo físico, sino también a lo emocional, es apoyar y sostener para hacer más confiable el mundo. Implica preparar el espacio, organizar materiales y experiencias, planear el juego y la exploración, ayudando a la constitución subjetiva del niño. Es mirar, sonreír y poner palabras en un diálogo único y particular, de mutuas reciprocidades. En este sentido educar es acunar y cantar, es cambiar los pañales y ofrecer las manos para dar los primeros pasos, es acercar un juguete y leer un cuento. Para educar hay que proponer experiencias y acciones con una clara intencionalidad pedagógica, recuperando las rutinas cotidianas y familiares, desde un proyecto educativo institucional que además esté sustentado desde marcos curriculares jurisdiccionales en vinculación con los contextos singulares. Como expresan acertadamente Inés Dussel y Myriam Southwellm “Cuidar enseñando que la vida, propia y ajena es valiosa y hay que protegerla y celebrarla”⁷⁰.

Actualmente se piensa en el Jardín Maternal como un espacio y tiempo institucional educativo, vinculado a dos variables institucionales que transversalizan la realidad educativa en el jardín, que a continuación se describen:

⁶⁸Pichón Reviere, en: Moreau de Linares, Lucía “El Jardín Maternal entre la intuición y el saber”. Paidós, buenos Aires, 2006

⁶⁹Malajovich, Ana (compiladora). “Experiencias y Reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada Latinoamericana. Editores siglo XXI. 2006

⁷⁰Aportes y cuadro de CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol 4347/07

a. Espacio Institucional

El espacio institucional no debe ser considerado como un espacio físico solamente y podemos pensarlo como:

Un espacio personal y social: implica la interacción y vínculos entre actores: docentes, padres, directivos, niños, y la comunidad en general.

Al hablar de un espacio comunitario que es necesario conocer, hay que saber si la población infantil pertenece a esa comunidad o contexto, o a otros lugares. Es frecuente encontrar en los Jardines de nuestra provincia, una población heterogénea, que provienen de diferentes comunidades y lugares.

Un espacio como lugar material y físico: en este sentido es importante tener conocimiento del lugar físico de la institución, de sus aspectos edilicios lo que permite determinar cuál es la capacidad de albergue de la población infantil, como se distribuyen los niños por salas y secciones, según modos particulares de agrupamiento. Por lo general, cuando conocemos una institución el espacio nos impacta, ya sea porque es agradable o no lo es. Las instituciones Maternales en San Juan, hacen una distribución de los niños en salas según criterios pedagógicos, posibilidades espaciales y cantidad de niños inscriptos y sus edades.

Un espacio transversalizado por las experiencias educativas, el juego y la tarea pedagógica: entendemos por tarea a todo “trabajo que debe hacerse en el tiempo limitado”. La palabra “tarea” es sinónimo de “tajo”, para poder llevar a cabo una tarea específica en el jardín maternal o en cualquier institución en la que trabajemos debemos “hacer un corte”. El espacio de la tarea, está construido por los adultos, puede ser realizada de manera mecánica y estar marcada simplemente por las necesidades de los pequeños. Las instituciones maternales tienen la función social de preservar o tutelar la educación de los niños. Cuando las funciones no están en estrecha relación con el lugar que la persona ocupa en la institución se producen confusiones, corrimiento de su rol y de sus responsabilidades en relación a lo asistencial, psicológico, comunitario y pedagógico, brindar atención y cuidado a los niños en sus necesidades biológicas; contribuir a la formación integral y al desarrollo de su personalidad, serán horizontes hacia dónde dirigir la mirada de estas instituciones.

Para concluir es interesante reflexionar sobre el **espacio vivido como el lugar habitado por sujetos**, poblado por sensaciones y fantasías; por el mundo imaginario y las experiencias propias y compartidas que van construyendo trayectorias. Esto hace que cada persona “viva y habite” la institución de acuerdo no solo con las características físicas de esta, sino con sus experiencias anteriores, sus recuerdos, su historia, su contexto, su presente que le permite construir un colectivo a través de un sentido de pertenencia y de apropiación del espacio. *“El lugar es un espacio en el que se puede leer literalmente algo, y se puede ver su relación con la historia, con la cultura que lo rodea y con sus semejantes (...), todos tenemos necesidad de un lugar donde reconocernos, esto quiere decir también un lugar donde otros nos reconocen”*⁷¹.

b. Tiempo Institucional

El tiempo en las instituciones educativas debe ser reflexionado desde distintas variables, así pensarlo como:

⁷¹Pavía, Víctor, en: “El patio escolar: el juego en libertad controlada”. Ediciones novedades Educativas.

Un tiempo histórico: Cada institución, tiene una estructura y un funcionamiento específico. Cuando se ingresa en una institución que ya está en funcionamiento es importante hacerse cargo de su historia, conocer sus orígenes, su desempeño en el pasado, para comprender el presente.

Un tiempo cronológico: El funcionamiento del jardín maternal se adecua a las necesidades laborales de los padres que hacen uso de él, así, los horarios de atención son muy amplios, no se rigen por el calendario escolar. Algunos directivos ponen límite en las horas que el niño permanece en la instalación, pero siempre respetando que se trata de un tiempo marcado por las necesidades infantiles.

Un tiempo para las experiencias educativas y la tarea pedagógica: es el tiempo vivido; la vivencia del tiempo en el jardín maternal es muy particular y completamente diferente de cualquier otra institución. El hecho de que no cierre en ningún momento del año, ni se rija por el calendario escolar, crea un vínculo con la institución, podría hablarse de un tiempo continuo. Es importante reflexionar acerca del tiempo que se utiliza para planificar, para las diferentes tareas, para elaborar proyectos. Las tareas tienen que ver directamente con las relaciones entre docentes y auxiliares, celadoras y cuidadoras, sus funciones y los tiempos organizacionales. Es preciso planificar que el tiempo anual se adecue a la modalidad organizativa particular de cada institución. La organización del tiempo institucional puede realizarse a través del armado de un calendario que contemple los diferentes períodos del año y las instancias del trabajo del equipo y con la comunidad: reuniones de personal, salidas con los niños, entrega de planificaciones e informes, proyectos institucionales, celebraciones de cumpleaños y otras, así como eventos estacionales y locales, entre muchas posibilidades.

- c. Organización del espacio y tiempo para los momentos del sueño/ descanso, para la alimentación y, para la higiene /aseo personal

Teniendo en cuenta que en el jardín maternal se enseña en todo momento, es fundamental asumir una actitud de respeto por el niño y pensar que las formas educativas centrales en el maternal deberán partir de experiencias y pautas de crianza y vida cotidiana, y para ello se necesita de una organización del espacio y del tiempo, acorde a cada propuesta pedagógica didáctica, por lo que se sugiere considerar:

El espacio para el momento del sueño y descanso: ubicarse en un sector tranquilo, accesible a la mirada constante de la docente aun cuando se encuentre en otros espacios, donde las niñas y niños puedan descansar o dormir alejados de los ruidos y de la actividad bulliciosa del Jardín, el tiempo necesario.

Este lugar para el descanso deberá contar con colchonetas o cunas, y deberá ofrecer las condiciones de seguridad necesarias, así como los grados de temperatura e iluminación convenientes para conseguir un ambiente confortable.

El docente tendrá en cuenta:

Que cada niño y niña disponga de un espacio propio y permanente para su tiempo de descanso o sueño.

Que los elementos de uso personal estén en perfecto estado y condiciones higiénicas (cuna, colchoneta, almohada, objetos de pertenencias, frazadas, entre otros).

Que los artículos peligrosos estén fuera del alcance de los chicos.

Que el pequeño tenga prendas de vestir adecuadas para disfrutar del descanso de manera placentera, con ropa floja, cómoda, adecuada al estado del tiempo y sin zapatos.

Analizar todas las condiciones y circunstancias que puedan incidir en los niños a la hora del descanso, con el fin de proporcionarles un adecuado reposo.

Que se respeten los hábitos, tiempos y ritmos de sueño y vigilia de cada uno en particular.

Acorde al estado del tiempo tendrá que cubrir al niño con una frazadita o sábana.

Brindar un ambiente musical adecuado que estimule a la relajación, para lograr un apropiado reposo durante su momento de descanso y/o sueño.

El espacio para el momento de la alimentación: que tiene un valor muy importante, lugar donde niños y niñas tienen la oportunidad del contacto con los adultos para aprender sobre sí mismos, sobre el mundo que los rodea y crear vínculos sociales con los demás. Es conveniente que sea un lugar organizado y preparado dentro de la misma sala, donde se coloquen mobiliarios y utensilios acordes a la edad de los pequeños. Deberá estar decorado de manera que sea un sector agradable y relajante, que haga de las comidas un punto de encuentro, un momento de descubrimiento y de placer. Para ello se debe disponer de diversos tipos de mesas, sillas, platos, vasos, cubiertos, baberos, jarras y otros, de diferentes materiales, pudiendo ser de plásticos o térmicos.

El docente deberá asegurarse:

- ✓ Que el niño y niña reciba una alimentación balanceada y nutritiva.
- ✓ Que se tomen en cuenta las diferencias individuales, tiempos y ritmos de alimentación, gustos y necesidades.
- ✓ Que se preparen menús y meriendas apropiados en cantidad y calidad de nutrientes, sobre los cuales deberá informar a la familia.
- ✓ Propiciar la aplicación progresiva de normas sociales y culturales, relacionadas con el comportamiento en la mesa, la ingesta de alimentación y las relaciones con los demás.
- ✓ Evaluar permanentemente los hábitos de higiene y limpieza del espacio, la manipulación y almacenamiento de los alimentos.
- ✓ Brindar educación nutricional a niños, niñas, al personal de la institución y la familia.

El espacio para la alimentación puede ser un sitio muy ocupado, donde se pasa mucho tiempo con los chicos, el bullicio constante y las actividades culinarias lo convierten en una zona potencialmente peligrosa, por lo tanto el docente deberá tener en cuenta:

- ✓ Que el chico no juegue en el piso donde pudiera tropezar con él.
- ✓ Mantener el recipiente de basura en un gabinete cerrado o fuera del alcance de los chicos.
- ✓ Colocar alejados de los chicos artículos de limpieza,
- ✓ Mantener lejos de la orilla de la mesada durante o después de la preparación de los alimentos, objetos pesados, frágiles, o filosos.
- ✓ Evitar usar manteles, Es tentador para un bebé que gatea o aprende a caminar, tirar del mantel. Fijar el mismo con pinzas.

La intoxicación alimentaria puede ser causada por un almacenamiento deficiente de la comida.

Para reducir los riesgos al mínimo se deberá tomar precauciones:

- ✓ No guardar comida en recipientes abiertos.
- ✓ Revisar en los alimentos la fecha de caducidad o vencimiento (yogures, postrecitos, leche, queso etc.)
- ✓ Mantener carnes cocidas y crudas en bandejas diferentes, separadas.

El espacio en el momento de la higiene y aseo personal: se construyen conocimientos relacionados con el cuerpo, la identidad y las normas. Por ejemplo: el cambio de pañales, el vestir o desvestir son experiencias ideales para la interacción positiva entre los adultos e infantes, sobre todo cuando se trata de los más pequeños, además que la persona a cargo de dichas experiencias debe ser cuidadosa en sus propios hábitos de salud e higiene.

De igual manera los baños, piletas, lavamanos y servicios sanitarios deben reunir condiciones: de orden, aseo e higiene permanente y desinfección

El sector de higiene debe contemplar la edad y las necesidades de todos los niños. En el caso de los bebés y niños que necesitan ser higienizados por el adulto es preciso disponer de un cambiador de material higienizable a la altura de los adultos y de una piletta con ducha de mano para completar de forma adecuada la higiene corporal de los más pequeños. Las bacenillas e inodoros pequeños serán utilizadas por los niños que muestren logros en su control de esfínteres. También, acompañando sus posibilidades de autonomía, es recomendable que las piletas y los espejos se ubiquen a la altura de los niños para facilitarles la higiene de manos y cara.

Estos son solo algunos aspectos a tener en cuenta para la organización de los espacios y tiempos institucionales, en relación a las principales rutinas o momentos en el maternal.

2. GOBIERNO Y DOCENCIA EN EL PRIMER CICLO DEL NIVEL INICIAL

La organización de la Educación Maternal en las instituciones educativas debe propiciar la educación integral, para ello se necesita del trabajo colaborativo y comprometido de un equipo que en general estará conformado por: un directivo o coordinador, personal administrativo, docentes, personal de limpieza; al que pueden sumarse de manera itinerante o permanente referentes para la asistencia médica, psicológica y trabajadores sociales. En aquellos casos en que se considera necesario y no es posible contar con la presencia de esos profesionales es recomendable la realización de acuerdos intersectoriales y/o interinstitucionales.

El equipo de gobierno tiene la responsabilidad de conducir la toma de decisiones junto al colectivo docente, acerca de los aspectos didáctico –pedagógicos e institucionales para garantizar una educación que atienda a la inclusión de todos los niños. Deberá organizar pautas flexibles y sensibles que atiendan las necesidades, intereses particulares y generales de los niños y de los adultos, concibiendo al Maternal como una institución educativa que debe sostener una propuesta educativa que parta de las capacidades de aprendizajes de los pequeños, y promueva intervenciones pedagógicas -didácticas que tiendan a enriquecerlas, impulsarlas, ampliarlas y que a su vez fortalezca la comunicación con las familias.

La conformación de equipos de trabajo es una tarea primordial a desempeñar por la gestión, conformes para asumir un compromiso con los propósitos institucionales a través de acuerdos explícitos, para ello es necesario habilitar y sostener canales de comunicación y encuentros periódicos que posibiliten la reflexión conjunta, la revisión de los acuerdos para redefinirlos, ampliarlos, cambiarlos, enriquecerlos y mantenerlos en la conciencia del equipo. Solo en un trabajo consciente y democrático será posible superar dificultades, tomar decisiones y asumir compromisos que enriquezcan el gobierno y la gestión, las relaciones, las intervenciones y todos los aspectos de la vida institucional. Solo así, del trabajo comprometido y responsable del equipo de gestión y los docentes surgirá un proyecto formativo integral, que contribuirá a la constitución y conformación de la Identidad de la institución. En ese clima de trabajo colectivo el director y los docentes deben pensar juntos la distribución de los tiempos, el uso de los espacios y el establecimiento de vínculos de modo de visibilizar a cada uno para atender a su singularidad y no pensar sólo desde los adultos.

El equipo de gobierno institucional deberá generar y facilitar diversos espacios de reflexión permanentes sobre las prácticas docentes, a partir de las evaluaciones del ciclo lectivo anterior y de la autoevaluación de las acciones y funciones desempeñadas. Será parte de su función brindar un asesoramiento situado, sostenido en diferentes momentos para el seguimiento de la tarea pedagógica que desarrollan los docentes, brindando orientaciones fundadas que permitan mejorar las planificaciones y las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, esto

implica necesariamente estar siempre actualizado y en proceso de perfeccionamiento y formación continua. El rol del equipo de conducción es de asesorar, orientar, supervisar las propuestas pedagógicas y coordinar el funcionamiento y organización institucional. También será su función como autoridad pedagógica promover espacios de reflexión y discusión sobre las prácticas de enseñanza para hacer visible propuestas naturalizadas, dismantlar mitos arraigados por la tradición, promover la toma de decisiones sobre las planificaciones y propuestas pedagógicas –didácticas.

Es necesario definir pautas y acuerdos para la organización institucional, la distribución de tareas y funciones de todo el personal (secretaría, maestras de sección, profesores de las experiencias artísticas y de expresión, personal auxiliar). Acordar y supervisar el menú para los bebés atendiendo las particularidades de cada uno y las características del grupo; establecer formas de organización para la limpieza de los diferentes espacios; prever reuniones de personal, de asesoramientos y actualización docente, por pequeños grupos e individuales; conformar parejas pedagógicas, entre otros aspectos.

Cada institución tiene modalidades particulares para organizarse, en general el equipo de gobierno estará especialmente preparado y dispuesto para acompañar, orientar y asesorar a las docentes y contener, orientar a las familias.

Las tareas de cuidado y educación de niños pequeños en las instituciones requieren de una formación específica en un Profesorado de Educación Inicial. Rosa Violante (2001), expone que ser docentes en el jardín maternal implica enseñar y dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con *“brazos firmes pero abiertos”* que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; (...) es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, (...), es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos. Es en los primeros años del desarrollo infantil donde se les debe brindar sólidas y acertadas oportunidades educativas garantizando los derechos de los más pequeños. Es preciso actualizar la comprensión sobre las condiciones en las cuales los niños crecen y aprenden, entender sus necesidades y posibilidades, en tanto sujetos de aprendizaje, permitirá conceptualizar y orientar un recorrido de experiencias ricas que promuevan y desarrollen sus capacidades.

Cuidar y enseñar, como ya fue expresado anteriormente, son dimensiones inseparables y complementarias cuando se educa a niños pequeños. De hecho, las formas de cuidado que se ponen en juego son también las formas y los contenidos de la enseñanza que se brindará desde el nacimiento del niño, debe cuidárselo y junto con la alimentación, la higiene, el afecto y la contención a través del juego, ofreciéndoles múltiples enseñanzas a las que tiene derecho. Un docente que educa debe construir ambientes seguros, pero al mismo tiempo, desafiantes para los niños, es necesario animarlos a explorar, tocar, jugar, relacionarse con otros, escuchar, hacerse entender, en suma, ambientes que propicien el aprendizaje e impulsen su desarrollo, incluyendo a todos los niños en el mundo de la cultura.

El enfoque de derechos de la infancia, así como la perspectiva sociocultural y multidimensional en la comprensión del desarrollo infantil, establecen el rumbo de la atención educativa de la primera infancia bajo tres ideas fundamentales:

- ✓ Los seres humanos nacen con posibilidades de aprendizaje y tienen el derecho a satisfacerlas.
- ✓ La participación y las interacciones en los contextos socioculturales donde los niños crecen y aprenden resultan guía y motor del desarrollo infantil.
- ✓ Las necesidades de cuidado y las posibilidades de aprendizaje de los niños deben ser atendidas de manera integral.

Es necesario resignificar la relación entre la asistencia, el cuidado y la enseñanza. Se trata de acciones complementarias e inseparables, subrayando el carácter educativo que deben asumir las prácticas institucionales, tradicionalmente denominadas de crianza o cotidianas, educar y

cuidar lejos de significar proposiciones, ideas o prácticas como necesariamente contradictorias o excluyentes, dan cuenta de la fértil sociedad que la enseñanza ha tenido (y aún tiene) con las ideas de asistencia, cuidado y amparo.

En los primeros años de vida, la fragilidad y el desvalimiento inicial implican que el cuidado es condición necesaria para el desarrollo y el bienestar infantil. Los pequeños necesitan más que nunca del afecto y la protección que otros, los adultos pueden proveer para poder vivir y constituirse como sujetos. Desde esta perspectiva, cuidar es responder, es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y atenderlos en sus necesidades; esto implica también y de manera fundamental confiar en sus capacidades y en sus posibilidades de aprender.

En este sentido, cuidar es ofrecer oportunidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro y no solo proteger y preservar (Martíñá, 2003), por ello afirmamos que el cuidar está íntimamente ligado a la tarea de enseñar. Desde esta perspectiva, la transmisión de conocimientos es un modo especial de cuidado.

Enseñar es inscribir a los niños en el mundo de la cultura, es poner a su disposición los saberes que nos pertenecen, es dotar a las nuevas generaciones de las “herramientas” para una inclusión plena en la trama social. En los contextos institucionales cuidar y enseñar resultan acciones complementarias e inseparables, ya que cualquier acción que se ejerce sobre los niños porta una impronta cultural (Pastorino, 2005).

Los maestros de niños pequeños cuidan y enseñan cuando ofrecen sostén y contención; cuando a partir del lenguaje ponen en palabras sus sensaciones y dan nombre a los objetos; cuando acercan experiencias para probar, disfrutar y conocer que desafían sus posibilidades; y también cuando atienden sus necesidades cotidianas, los alimentan, los higienizan y los hacen dormir, habilitando la apropiación de modos sociales de comportamiento, así como formas saludables que hacen al cuidado de sí mismos y de los demás. Enseñar y cuidar resultan dimensiones inseparables porque las prácticas que desarrollan los educadores en las instituciones que atienden a niños pequeños implican necesariamente acciones de cuidado y a su vez todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo.

Cuidar enseñando es orientar el futuro de todos con esperanzas en el porvenir, en amarrar “al otro”, bebé o niño, a una propuesta filial con la cultura, con el afecto, con el adulto como vehículo de ese lazo (Zelmanovich, 2005).

Enseñar es una acción ineludible y específica de la educación inicial y en el maternal no se puede reemplazar por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyen dimensiones de una educación integral.

Se debe considerar el desarrollo y el bienestar infantil del niño, asegurando la satisfacción de necesidades afectivas, el cuidado de la salud y la alimentación, entendiendo que las necesidades básicas trascienden estos aspectos. Es preciso jerarquizar las oportunidades educativas, los desafíos que habilita la participación en una variedad de experiencias de enseñanza en el marco de vínculos afectivos con otros niños y adultos, y en contacto con el ambiente, los objetos y los productos que ofrece la cultura. La LEN prescribe que las actividades pedagógicas deben estar a cargo de personal docente especializado y supervisadas por las autoridades competentes, de acuerdo a las regulaciones en cada jurisdicción.

3. EL INICIO EN EL MATERNAL

A lo largo del año, la tarea en el maternal involucra un período de inicio, un proceso en el que se organiza el trabajo institucional, a partir del respeto por los propósitos comunes y compartidos entre familias, educadores y niños, la comunidad educativa organiza sus acciones de manera colaborativa. El ingreso de los niños a la institución abre un espacio de diálogo en donde los educadores puedan escuchar requerimientos, dudas o temores de los familiares. Este encuentro previo habilita un intercambio entre los docentes y la familia en el que, a través

del diálogo, puede originarse un intercambio de una significativa y necesaria información sobre el niño. Por lo que es importante crear un clima en el que se respete la intimidad familiar, y un contexto en el que se garantice el cuidado de la información recibida.

En este período se pondrá especial énfasis en establecer, con los niños y sus familiares, lazos afectivos y uno de los modos de hacer crecer esos vínculos es a través de las consignas de trabajo propuestas para niños y familias, dando inicio a la tarea educativa a través de propuestas variadas. Es importante señalar que este periodo de inicio que comúnmente se le suele denominar periodo de adaptación, no es un tiempo ajeno a la planificación, sino que, por el contrario, es la propuesta educativa –que incluye juegos u otras actividades– la que genera el mutuo conocimiento y la formación de lazos de apego a la vez que se establecen ciertas normas y hábitos necesarios para la tarea.

Durante el período de desarrollo del año se pondrá especial atención en el logro de los objetivos institucionales. A partir de las experiencias desarrolladas durante el período de inicio se va conformando la planificación del recorrido de enseñanzas para cada grupo de niños. Las actividades institucionales se organizan desde lo planificado en el calendario, considerando distintas instancias que involucren a los grupos de niños, al equipo de educadores y a las familias. Es importante que este período incluya la elaboración de registros narrativos con el fin de documentar aspectos relevantes de los procesos que van realizando los niños durante el maternal. Esta información resultará central a la hora de preparar los informes para las familias y para otros docentes en el pasaje de sala.

El período de cierre puede, en algunos casos, marcar el final de un tiempo de trabajo y experiencias compartidas, el pasaje a otra sala, a otra institución, etc.

En relación a la Organización del Ingreso: vemos que del trabajo comprometido y responsable del equipo de gobierno y los docentes surgirá un proyecto formativo integral que le de Identidad a la institución en cuanto a la distribución de los tiempos, el uso de los espacios y el establecimiento de los vínculos que estén al servicio de los niños. Es importante visibilizar a cada niño para atender a su singularidad, evitando pensar sólo en términos de los adultos y sus necesidades.

Para asegurar que lo planificado se materialice el equipo directivo debe *generar espacios de reflexión de las prácticas docentes* a partir de las evaluaciones del ciclo lectivo anterior, brindando un asesoramiento situado y previendo desde el inicio del ciclo lectivo diferentes momentos de seguimiento de la tarea pedagógica con el fin de brindar orientaciones fundadas que permitan mejorar las planificaciones y las situaciones áulicas.

Es beneficiosa la conformación de grupos estables en la sala de bebés desde el período de inicio, ya que la presencia constante y continua de un adulto permite afianzar el vínculo, intensificar el mutuo conocimiento y la comunicación docente-bebé, también posibilita que la docente a cargo pueda realizar el seguimiento de cada niño documentando la observación de situaciones significativas con diferentes tipos de registro.

Cada institución tiene modalidades particulares para organizar el proceso o período de inicio, sin embargo, hay criterios instituidos que merecen ser considerados. En relación con el ingreso de los bebés/niños es conveniente que lo realicen de modo gradual, en el caso de los lactantes cada docente puede recibirlos de a pares, en el grupo de deambuladores y en la sala de dos en grupos de 4 niños. Esta modalidad de ingreso favorecerá la relación del docente con los pequeños y también con su familia.

Es recomendable que al comenzar el nuevo ciclo lectivo por lo menos uno de los docentes siga acompañando al grupo en la misma sala. En niños con “pase de sala” es conveniente que prioricen la continuidad de las figuras de apego.

Acompañar y complementar la crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar implica posicionar a las instituciones maternas como espacios plurales, de tarea cooperativa, que

reconocen y respetan las tradiciones culturales de las familias y promueven el diálogo y los acuerdos para la construcción de una alianza. Implica también la consolidación de redes en la comunidad para la atención integral y la participación sociocultural de los niños.

Las instituciones educativas que reciben a los pequeños entre 45 días y 2 años, se preparan para recibir a los niños y a sus familias. Esta instancia resulta crucial para entablar los primeros vínculos y los “contratos” o compromisos en relación con las expectativas mutuas entre docentes, la institución y niños con sus familias.

El ingreso al Jardín Maternales es un momento complejo, cargado de ansiedades, tensiones, temores, expectativas tanto para los docentes, los niños y sus familias. Por ello es importante establecer y consensuar pautas flexibles que orientarán la relación y comunicación con las familias. Este período se caracteriza por centrarse fundamentalmente en lo afectivo-social, asistiendo a los niños en la separación de sus figuras de sostén familiares, y en la creación de nuevos lazos afectivos con otros adultos y docentes. Todo esto implica un proceso que tiene como fin ofrecer *“las condiciones institucionales, materiales, afectivas y sociales adecuadas para que los bebés y niños puedan lograr establecer vínculos de confianza y seguridad en el nuevo contexto social con los nuevos adultos y niños”*⁷². En este sentido, todas las situaciones didácticas tienden a que el Jardín Maternal sea vivenciado como un lugar seguro y confiable, como un “buen lugar” al que se tiene ganas de llegar y quedarse porque ofrece desafíos, nuevas propuestas y al mismo tiempo mantiene ciertos modos de actuar, de jugar, de comer, de sentirse escuchado, conocidos.

Pensar que en este período se vive un conflicto de separación que debe ser elaborado construyendo una nueva pertenencia, por lo cual la institución tiene que ser continente, un “buen lugar” que enseña a confiar en nuevos lugares, en nuevos adultos y niños; *“un lugar al que se desea asistir porque nos nutre, nos enriquece, nos abre las puertas para ingresar y participar de otras culturas, otros modos de ser y estar, es una primera forma de enseñar a confiar en la vida más allá del ámbito familiar y en el placer de vivirla”*⁷³

Es preponderante el respeto por los tiempos de los niños y las familias armando grupos, subgrupos, tiempos, espacios, particulares según se vaya evaluando y ajustando o modificando paulatinamente según las necesidades de cada niño, diseñando itinerarios adecuados en forma individual y para todo el grupo de modo que el docente pueda ofrecer propuestas de enseñanza que acompañen con la palabra, la disponibilidad corporal, las miradas y sonrisas, los abrazos; que permitan conocer a los niños y que ellos se conozcan.

Cabe destacar que el tiempo de adaptación, de acomodación al maternal en cada niño es diferente, a veces necesitan más tiempo con la madre (u otro acompañante y otras no), o requieren de un docente que los incluya paulatinamente al grupo, siendo de especial importancia la disponibilidad docente para lograr buenos vínculos con cada familia.

El período de inicio no siempre termina cuando los referentes familiares no están en la sala, tiene que ver con la construcción de códigos institucionales compartidos por la docente con su familia y el niño, para que descubran lo que espera el docente de ellos. La construcción y la comunicación de estos códigos implican un encuentro y ello supone tiempo también una actitud postural, la mirada, la voz, la escucha, los gestos del docente, expresiones que ofrezcan la oportunidad de un espacio de diálogo.

Cada institución encontrará las diferentes maneras de recibir a los niños y a sus familias, dando posibilidades flexibles a la comunidad, a las familias. Los horarios de funcionamiento suelen ser amplios y la incorporación de los niños se hará en diferentes momentos de la jornada respetando las necesidades.

⁷²Violante, Rosa. Diez principios pedagógicos para desarrollar el Período de Iniciación en las salas de la Escuela Infantil. <http://www.educared.org/global/dilemas>. 2009

⁷³Ibidem 52

a. Construcción de una comunicación fluida

La educación y el cuidado de los niños de 45 días a 2 años es una responsabilidad que implica al Estado, las familias, las instituciones, los docentes y la comunidad. La primera comunicación es cuando la familia conoce la institución, se informan sobre la propuesta formativa y de la idiosincrasia institucional. Otro momento importante es la entrevista inicial previa al ingreso del niño al Jardín Maternal. Las familias aportarán datos sobre el niño, que serán muy útiles para asegurar su bienestar y enriquecer los procesos de aprendizaje. Sin que se convierta en un interrogatorio exhaustivo, el docente debe conocer aspectos fisiológicos, emocionales, familiares. Así tal como lo plantea Claudia Soto (2008) *“no es preciso hacer un interrogatorio médico, ya que no se trata de un encuentro pediátrico, ni psicológico, sino de recuperar algunos datos necesarios y conocer generalidades del niño y su familia que tal vez sean importantes para el trabajo conjunto en relación con su educación escolar”*.

De esta manera se inicia el conocimiento y regulación de las normas de la vida cotidiana para la creación de un ambiente de aprendizaje. Así las “personas clave” (Goldschmied y Jackson, 2000), se constituyen en referentes que los apoyan y acompañan en sus iniciativas y aprendizajes, habilitando un espacio en el que las familias se vinculen con el adulto que conoce a su hijo y a quien confían su cuidado y educación.

Posteriormente las reuniones periódicas, grupales y/o individuales, los cuadernos de comunicación, las carteleras informativas, los informes periódicos del proceso de aprendizaje del niño, entre otros; en tanto oportunidades para explicitar expectativas mutuas, conocer la visión que tienen los padres de sus hijos, sus ritmos y hábitos cotidianos; así como las costumbres y los valores del grupo familiar. Son espacios y vías para dar a conocer la propuesta formativa, anticipar y prever posibles reacciones de los niños y de este modo lograr tranquilizar ansiedades. Los momentos de recibimiento y despedida son oportunos para que los padres puedan aclarar todas las actividades que se brindan en los distintos momentos.

Las reuniones de padres serán planificadas y anticipadas con suficiente antelación, comunicando sus propósitos, reflexionando sobre cuándo, cómo, para qué se convoca a los padres, hay aspectos que pueden comunicarse por escrito y no es necesario reunirse.

También se preverán diferentes dispositivos de comunicación para las familias que no puedan asistir a las convocatorias y de igual manera deben ser escuchados y reconocidos; el uso del cuaderno de comunicaciones y las carteleras institucionales son

vías de comunicación válidas en tanto los mensajes que transmitan resulten de real interés para los destinatarios.

En ocasiones, en los Jardines Maternales se limita el uso de estos soportes (cartelera y cuaderno de comunicaciones) a la “pegatina de tarjetas alusivas a las efemérides”, esta modalidad no forma parte de las prescripciones para el ciclo, y a la comunicación de recordatorios normativos, administrativos transformándose en una vía de información unidireccional Jardín Maternal – familia. En escasas oportunidades reflejan una comunicación de ida y vuelta con las familias, ya sea para que el docente comparta los logros de aprendizajes de los bebés/ niños, los desafíos y placeres que sucedieron en las horas transcurridas en el Jardín, o para que las familias transmitan sus impresiones y expectativas.

El cuaderno de comunicaciones en el Jardín Maternal es un componente que se suma a la documentación pedagógica, y por ello resulta interesante que contenga breves anécdotas para compartir conquistas, cambios y contingencias del hacer cotidiano, socializar el proyecto institucional y la tarea educativa planificada y la tarea ya desarrollada, por lo cual es importante que se reflexione sobre los contenidos, las formas de comunicar, los propósitos (comunicar o informar) y quién tiene la palabra en cada uno de estos dispositivo⁷⁴. El Cuaderno

⁷⁴DPEI. “El sentido del cuaderno de comunicados en las instituciones del Nivel Inicial”, 2012.

de comunicaciones es un medio útil, ya que permite el intercambio escrito entre los docentes y la familia del niño sobre las vivencias cotidianas, así como también sobre las inquietudes, dudas o novedades que quieran expresar los padres. Es eficaz para realizar pedidos, enviar folletos, artículos periodísticos o de divulgación relevantes, etc.

Las familias participan de diferentes maneras desde el período inicial, las visitas cotidianas u ocasionales para alimentar a los bebés, la colaboración en experiencias junto a niños y docentes, en los eventos institucionales, en las celebraciones que las convocan.

Acompañar y complementar la crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar, implica posicionar a las instituciones como espacios plurales, de tarea cooperativa, que reconocen y respetan las tradiciones culturales de las familias, y promueven el diálogo y los acuerdos para la construcción de acuerdos.

La participación de las familias en diferentes instancias permite reconocer cómo sus hijos son incluidos en un proyecto educativo que los reconoce, que los respeta en su singularidad y les ofrece variadas situaciones educativas en un clima de alegría.

Por ejemplo, al participar en *los momentos de cambiado* la docente destacará su importancia, descartando las acciones mecánicas y rápidas; por el contrario pondrá toda la atención en el bebé o niño para propiciar un clima de intimidad y comunicación. Es indispensable tender al sostén de la mirada, disfrutar el intercambio de palabras y sonidos, llamarlo por su nombre, jugar con las expresiones del rostro, aplicar suaves movimientos corporales en las extremidades superiores e inferiores, hacer masajes, y otros actos, que conforman una escena indispensable para que el bebé/niño, necesitado del otro, construya subjetividad e identidad.

Estos intercambios cotidianos son fuente de contacto y diálogo, al igual que los momentos de alimentación, y requieren del docente la ductilidad para adecuarse a las modalidades singulares de cada bebé/niño, pues algunos son glotones, otros parecen lentos, etc., por ello cada es importante la observación, el conocimiento y la intervención particularizada del adulto.

También es positivo *incluir a las familias en algunas situaciones de juego* ofrecidas a los bebés o niños, explicitando los criterios de las decisiones tomadas por la docente para la selección de los materiales y su disposición en el espacio. Sabemos que compartir con la docente situaciones en el Jardín, apreciar los recursos que dispone para crear diferentes escenarios lúdicos, advertir la comunicación verbal y gestual que sabe establecer con los bebés/ niños, y reconocer cómo valora las respuestas y acciones de sus hijos; todo este conjunto de intervenciones docentes posibilita que las familias reconozcan el valor educativo del Jardín Maternal, despejando las dudas y temores iniciales. La confianza no se improvisa, es posible en un camino de tareas y emociones compartidas.

La participación de los niños con sus pares y adultos en propuestas educativas o recreativas, ofrece otros modelos de relación e intervención que posibilitan el enriquecimiento de los vínculos familiares. Por lo tanto se deben diseñar acciones para integrar a los padres y a otros adultos significativos, en el marco de un trabajo conjunto y colaborativo que considere las responsabilidades propias de la crianza en esta etapa evolutiva.

b. Entrevistas iniciales y reuniones de padres

Cuando se produce el ingreso al Jardín Maternal, esa educación que quedaba circunscripta al ámbito privado y familiar, pasa a un contexto público regido por otras normas, códigos, tiempos y horarios diferentes, que colocan a los pequeños en un status diferente: el de “estudiantes”. Este pasaje demanda múltiples aprendizajes y adaptaciones, no solo por parte del pequeño, sino también de sus familias.

Según María Rosa Neufeld“(…) desde sus inicios la relación maestros – padres estuvo plagada de supuestos y suspicacias que, abarcaban desde la calidad moral hasta la competencia de los otros para desempeñarse dignamente, ya sea como docentes o como padres. Seguramente, siempre la vigilancia mutua fue un componente de este tipo de relación”⁷⁵.

Numerosos autores hablan acerca de las dificultades en el vínculo entre padres y docentes y las relacionan directamente a lo difusos que se tornan los límites -en especial cuando se trata de niños pequeños- respecto de las funciones que a cada uno le competen. En este sentido, la incomodidad y la incertidumbre puede ceder en la medida en que se establecen canales de comunicación propicios que favorezcan el reconocimiento de las tareas y roles de cada uno en torno a la educación de los pequeños.

Un buen punto de partida lo constituye la apertura de la institución, de modo que las familias puedan participar activamente y constante de las propuestas que se desarrollan en el maternal. Así también es importante, que desde los primeros contactos, los docentes puedan generar vínculos de confianza, a partir del cual, los padres sientan que sus interrogantes son debidamente canalizados, de manera cálida y atenta.

Es obligación de los docentes mantener informados a los padres acerca del transcurrir cotidiano de sus pequeños en la sala. A su vez, es importante, que los padres comuniquen a los docentes, determinados aspectos que pueden incidir sobre su desenvolvimiento diario (por ejemplo, si pasó una mala noche, o si sucedió algún hecho que lo pudiese haber perturbado, etc.). Es imprescindible que estos breves, pero necesarios intercambios tengan lugar, tanto al ingreso, como al egreso del maternal.

No obstante, la comunicación entre el maternal y la familia, no debe limitarse a un intercambio de información. Además deben proponerse otros dispositivos que fortalezcan los lazos entre los padres y la institución. Tal como lo dijimos anteriormente, una buena propuesta es la apertura de la institución, para que las familias puedan participar e involucrarse en algunas de las actividades que allí se desarrollan. De esta manera se propicia el conocimiento de la propuesta institucional, como así también el juego compartido, donde docentes, familias y niños confluyen e interactúan de manera dinámica y comprometida por la educación de los más pequeños.

Para favorecer esta tarea compartida entre familias y maternal, se podrá utilizar:

La **entrevista inicial**, persigue un doble objetivo: por un lado el conocimiento del pequeño y su entorno familiar, por parte del docente; y por el otro, el conocimiento de la propuesta institucional y de los docentes, por parte de las familias. Para el desarrollo de la misma, es recomendable que se establezcan algunas preguntas básicas que permitan recabar la información necesaria. Así también, es conveniente comenzar con preguntas abiertas que les permitan a los padres explayarse en aquellas cuestiones que ellos consideran pertinentes respecto a sus hijos. Es importante no abrumar con demasiados interrogantes y no perder de vista nunca, que se trata de información confidencial. La entrevista inicial debe realizarse de manera individual, con los padres de cada niño y al comienzo del ciclo escolar.

Otra forma de intercambio, lo constituyen las **reuniones periódicas**. Cada una de ellas, debe tener objetivos y temáticas específicas. Estas reuniones suelen realizarse con el objeto de informar a los padres acerca de los temas que se van a ir desarrollando a lo largo del año escolar. No obstante, resulta importante, disponer de estos espacios de encuentro, para abordar otros temas de interés, tales como: las características generales de los pequeños y sus modalidades de aprendizaje, las características y objetivos de la educación infantil, la puesta de límites, las alternativas lúdicas que se pueden desarrollar en el hogar, las canciones

⁷⁵ Citado en Instituto Nacional de Formación Docente (2015). Clase 1. Módulo: Los sujetos de la Educación Inicial en los tres primeros años: los docentes/as, los niños/as y las familias. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

apropiadas y acordes a su edad, las propuestas literarias ideales para los pequeños, etc. Asimismo, es imprescindible, que se utilicen estas reuniones, ante la emergencia de interrogantes generalizados y reiterados, provenientes de las distintas familias, acudiendo siempre a un lenguaje claro, sencillo, ameno y honesto. Siempre que se manifiesten situaciones personales en este tipo de reuniones, los docentes a cargo, deberán proponer su abordaje en una reunión individual.

Finalmente, al final del año escolar, se deberá organizar una **reunión de cierre**, para abordar aspectos grupales y generales de la tarea realizada durante el ciclo lectivo. Se recomienda que la entrega de informes, siempre que sea posible, se realice en entrevistas individuales, de modo que los padres se sientan en confianza, para realizar preguntas específicas respecto al desenvolvimiento de sus pequeños.

c. Otras formas de comunicación con las familias

Cartelera o mural de anuncios: Estas herramientas resultan útiles si se ubican en lugares que puedan ser vistos por las familias. Será preciso seleccionar la información que se colocará en ella procurando que resulte clara y acorde a los destinatarios. La cartelera se podrá utilizar para comunicar la programación del momento de las diferentes salas, algunas producciones de los niños, mensajes que pueden enviarse entre sí las familias o las instituciones de la comunidad, etc.

Visitas al hogar: Es frecuente que los docentes visiten los hogares de los pequeños, en especial, en el ámbito rural. Sin duda, esta posibilidad brindará mucha más información del contexto y de la vida de los niños que la que se recabe en reuniones y entrevistas. Esto resulta más difícil en comunidades urbanas por el ritmo de vida que se lleva y, en ciertos casos, por la cantidad de niños que se atienden. No obstante, debe ser una modalidad a tener en cuenta.

Talleres: Pueden proponerse para que aquellos familiares que lo deseen se acerquen a la institución y participar, por ejemplo, en la confección de materiales didácticos, títeres, en la reparación de juguetes y juegos, etc. También es posible armar una biblioteca o videoteca organizada por los padres, con libros o videos informativos referidos al conocimiento del desarrollo y la crianza de los niños, o propuestas de juegos y actividades para realizar con ellos, que serán de gran utilidad para las familias. En este apartado incluimos también la organización de eventos de recaudación de fondos.

En síntesis, *“el vínculo entre familias y docentes debe ser objeto de reflexión constante. En cada entrevista o reunión, en cada intercambio de comunicación, todos aprenderemos algo nuevo y sentiremos una sensación de renovado compromiso con los niños y con la tarea. Consecuentemente, es preciso dar lugar a la participación y aceptar a las familias tal como son, siempre dentro de los límites de una consideración hacia los otros, que no dañen la seguridad e integridad de sus miembros y, especialmente, de los niños que la integran”⁷⁶.*

⁷⁶Ibidem referencia bibliográfica 59

4. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL⁷⁷

La evaluación institucional participativa es entendida como proceso formativo, que tiene como objetivo principal, efectuar una “lectura orientada” sobre la realidad institucional, con el fin de producir cambios para mejorarla.

Participativa porque todos los protagonistas ocupan diferentes lugares, tienen voz y voto. Se necesita nivel de acuerdo y deben sumarse a la lógica del trabajo colaborativo. La institución debe transformarse en un equipo de trabajo, donde se requiere tener un cierto conocimiento y de ningún modo se hace solo desde el sentido común. Hay que transformarse paralelamente al actuar. La acción va a servir para repensar las cosas y posicionarnos desde otro lugar, capitalizar lo que hacemos bien o rectificar. Al conocimiento técnico hay que tenerlo para saber evaluar.

Debemos tomar distancia del objeto para mirarlo mejor, la mirada debe tener valor y tomarse en cuenta. Nadie puede evaluar realidades que no conoce. Cuando más conocidas son, mejores cuestiones aparecen, respecto a la evaluación. Esta lectura debe producir cambios, para reencausar, para mejorar.

Las fortalezas también pueden reencausarse. Lo importante es vislumbrar de qué se habla, cuando se dice “fortalezas”. El proceso dinámico, espiralado y dialéctico, es la lógica de esta evaluación. El fin es buscar y construir una buena escuela, democrática, participativa, inclusora e integradora.

La evaluación institucional debe constituirse en una mirada superadora de la perspectiva tradicional, intentando desnaturalizar algunos mitos y costumbres arraigadas en las prácticas pedagógicas. Dirigida especialmente a fortalecer la idea de poner en marcha una evaluación participativa. Algunos principios básicos y generales para la evaluación institucional:

- ✓ **Dimensión Política:** para qué se evalúa. Intenciones.Cuál es el Proyecto Nacional, cuál es la línea de conducción. En función a qué cuestiones ese proyecto político nos indique, se evalúa.
- ✓ **Dimensión Epistémica:** Perspectiva didáctica, qué, cómo, cuándo, quienes evalúan y cómo se comunica.
- ✓ **Dimensión Ética:** Contrato explícito entre evaluador y evaluadores, da el marco para la toma de decisiones.

Las acciones de evaluación siempre requieren estar inscriptas en un contexto más amplio, su objetivo es común a todos y es siempre una búsqueda de información, una indagación. Hay que construir una nueva mirada, tener apertura para modificar lo que hay que cambiar, por lo tanto, es importante evaluar tanto los resultados como los procesos, también los procedimientos y propuestas. Hay que tener en cuenta los aspectos logrados y los no logrados, los datos cuantitativos, como los cualitativos, es un proceso permanente de lectura orientada y crítica.

También debe realizarse una evaluación del proceso de evaluación. Debe ser registrada, documentada y comunicada el maestro debe registrar lo que observó y transformar la información en datos, para proyectar lo que se va a hacer. Debe ser comunicada a los directivos, padres, niños, etc. La evaluación institucional debe ser participativa, ya la institución es una organización social que forma parte de un entramado social más amplio, de un determinado contexto que porta una determinada cultura y una identidad que le es propia, y que al ser una organización social está atravesada por problemas y conflictos que son propios de toda organización. Las personas que las constituyen y que actúan como protagonistas e

⁷⁷ Conferencia Elisa Spakowsky

interlocutores, desempeñan diferentes tareas, ocupan diferentes posiciones y establecen un sistema de comunicación, interacción y distribución jerárquica del poder. A pesar de las diferencias propias de la posición que cada protagonista ocupa, comparten los mismos propósitos: ampliar los repertorios culturales de todos los sujetos que concurren a la misma, con la idea de formar ciudadanos críticos, participativos, responsables y plenos de derecho.

Una evaluación institucional, democrática y participativa permite generar diferentes acciones que permitan organizar, jerarquizar y cuestionar la realidad analizada, orientar y reorientar críticamente la marcha de las acciones que impliquen una propuesta de cambio y mejora de la tarea educativa. Esta evaluación en su sentido amplio abarca la cultura institucional, la planificación institucional, la enseñanza y las prácticas pedagógicas, también el funcionamiento de los equipos directivos y docentes, como así también los aprendizajes de sus alumnos y sus trayectorias. También permitirá conocer y evaluar las relaciones intra e inter institucionales y la inserción de la institución en el contexto social cultural y político.

B. EL TRABAJO EN LA SALA DEL JARDÍN MATERNAL

1. PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

La enseñanza implica la acción de otro, del educador que influye en un sujeto niño que construye su mundo activamente en el marco de la participación en situaciones sociales, es el educador quien promueve aprendizajes a través de un recorrido de experiencias para conocer, mediando entre las posibilidades del niño y los saberes a enseñar. Entonces el docente del maternal guía, ayuda, muestra, propone, trabaja y hace junto a él actividades de enseñanza y de aprendizaje. Es el docente quien le da significado a los objetos y sentido a la palabra, transmitiendo las “herramientas” de la cultura que acerca al niño.

Enseñar a un niño, significa es comprenderlo, escucharlo, mirarlo, acompañarlo, y acunarlo, haciéndole sentir confianza en el “adulto clave” y seguro de sus posibilidades. Es estar allí para él, para orientarlo y acompañarlo en sus iniciativas y descubrimientos, en sus exploraciones, en sus juegos, en sus posibilidades para expresarse y crear formas singulares de ser y estar en el mundo. En este sentido, enseñar a niños pequeños no significa reproducir formas escolarizadas ni asistenciales; sino habilitar formas particulares, semejantes a aquellas que desarrolla la cultura hogareña, pero recontextualizadas a la vida de las instituciones y a la variedad de formas de organización que estas presentan.

En la enseñanza el docente organiza actividades que involucran contenidos pertinentes, a través de metodologías, estrategias o modos de enseñanza específicos para niños pequeños de 45 días a 2 años de edad inclusive. Por ello es inminente diferenciar el aprendizaje espontáneo que se desarrollan en el ámbito familiar y social, del aprendizaje sistemático que realizan en el ámbito escolar, organizado a través de ricas propuestas y experiencias pensadas y planificadas con anterioridad y con una intencionalidad.

El aprendizaje implica procesos cognitivos en los niños, de este modo poder apropiarse de nuevos saberes e instrumentos para comprender su realidad. Estos procesos suponen que el sujeto que aprende, interpreta, resignifica la información y construye el conocimiento en un interjuego mutuo con el objeto de conocimiento.

Enseñar implica desarrollar estrategias y desplegar ciertos andamiajes que actúan como estructuras de sostén que hacen posible la construcción de aprendizajes.

A continuación se exponen algunas posibilidades organizativas y metodológicas, formas de enseñanza características para niños pequeños, se trata de formas de enseñanza que pueden utilizarse de manera simultánea, aunque a veces podrán predominar una más que otras.

Enseñar con expresiones mutuas de afecto: Los bebés y los niños se relacionan primero y principalmente con el docente, estableciendo una comunicación íntima y personal a través de caricias, miradas, gestos y palabras. En las actividades cotidianas y en otras actividades personalizadas el educador “teje” vínculos y relaciones de apego con cada uno de los niños, tomando en consideración los aspectos que distinguen a unos de otros, en función de su historia personal, sus preferencias y estilos de relación.

Empáticamente interpreta y comprende sus necesidades, deseos e intereses, atento a dar respuesta para que los pequeños se desarrollen en un clima de cuidado y confianza, sin el cual difícilmente puedan aprender.

Reconociendo y aceptando sus formas de ser y de hacer, así como sus reacciones frente a las dificultades, pone a disposición de ellos “ayudas” emocionales a través del contacto directo con su cuerpo.

Las actividades cotidianas, como el alimentar, higienizar y hacer dormir, ofrecen situaciones privilegiadas donde el educador y el niño se comunican a través del contacto corporal, la mirada, la palabra o el sonido, y en las que se puede generar un alto grado de bienestar y de aprendizaje para ambos. Durante las propuestas de actividad, la sensibilidad emocional y cercanía corporal del docente le permite sentir la calidez del afecto que necesita para iniciarse en la exploración, el conocimiento del entorno y ganar autonomía progresiva.

Enseñar a través de la disposición y el sostén corporal: En función de las necesidades que se plantean, el cuerpo del educador está disponible para sostener, acunar, abrazar, alimentar e higienizar a los niños, tanto en los momentos cotidianos, como durante las propuestas de la actividad. A través de su cuerpo expresa su afecto, contiene y calma a los niños; sentándose a su altura o permaneciendo cerca de ellos, mirándolos, acompaña situaciones de exploración y juegos. Puede mecer al niño mientras canta para hacerlo dormir; cuando se desplaza, el sostén corporal que brinda le da seguridad y lo alienta a conocer el mundo. Cuando los niños son más grandes y muestran logros en autonomía alejándose del adulto, el cuerpo del educador sigue siendo un referente a la hora de buscar cobijo, afecto, miradas que expresan ternura y complicidad.

Enseñar realizando acciones conjuntas con los niños: El educador guía la participación de los niños realizando acciones conjuntas, 43 muestra cómo hacer, y –ofreciendo las necesarias “ayudas”– promueve acciones que solos aún no podrían abordar. Realiza parte de acciones totales junto a ellos, y este hacer en conjunto permite a los pequeños imitar y recrear las formas del adulto.

Así, los adultos “toman su voz” para nombrar aquello que señalan poniendo palabras a sus gestos; sostienen por él los objetos que aún no pueda asir; caminan con el niño en brazos para mostrarle el mundo. Estas estructuras de sostén se irán retirando a medida que los bebés y los niños puedan ir realizando diversas acciones por sí mismos. Ellos comenzarán a decir palabras y el adulto completará oraciones, dará espacio para que soliciten lo que desean o les interesa, y en los momentos en que sea necesario harán por ellos –junto a ellos– para luego dejar que realicen por sí solos las acciones que ya han aprendido.

A modo de ejemplo: el maestro muestra un juego que consista en meter y sacar objetos por tuberías, ofrece a los niños materiales e inicia la exploración con objetos que ingresan y salen. De esta manera, enseña a jugar. Paulatinamente, el niño se apropia del juego y el maestro solo participa observándolo, felicitándolo, dejando hacer al niño que ya juega por sí mismo.

Otra posibilidad es que el maestro dé agua en un vaso de pico al pequeño, mientras verbaliza su acción y lleva las manos del pequeño al recipiente, paulatinamente al acercar el vaso el niño solo colocará sus manos para luego tomar el vaso y llevarlo solo a su boca para beber;

podremos decir que haciendo conjuntamente y, posteriormente, retirando el andamiaje el adulto enseña y el niño aprende.

Enseñar organizando el espacio y seleccionando materiales: El niño pequeño construye el conocimiento acerca del mundo participando y actuando en él. a través de sus acciones aprende las propiedades físicas de los objetos, las semejanzas y las diferencias, los modos de lograr efectos deseados, entre otras posibilidades. Acorde con ello, los docentes organizan el espacio de acción pensando en las posibilidades e intereses de los niños, y de acuerdo al tipo de experiencias y desafíos que planifica ofrecer. Crea de este modo “escenarios” propositivos con desafíos para el aprendizaje: ambienta sectores variando la disposición del mobiliario y las posibilidades de iluminación con las que cuenta; selecciona y dispone al alcance de los niños variedad de objetos y materiales anticipando sus posibles combinaciones. Se pueden armar sectores estables o permanentes, donde los niños se reencuentren con aquello que ya conocen. El docente puede prever otros sectores que arma y desarma a lo largo de la jornada de acuerdo a cada momento o a cada propuesta, ofreciendo muchas veces espacios simultáneos para que los niños puedan elegir de acuerdo a sus intereses. Espacios que invitan a la acción, a conocer, a probar, a jugar; permitiendo a los pequeños y a sus maestros interactuar en ellos, disfrutando, enseñando, aprendiendo, contemplando, escuchando.

A modo de ejemplo, un sector de la sala de un año presenta un pizarrón con tizas, a veces también esponjas húmedas para realizar dibujos o grafismos; otro sector puede estar conformado por una biblioteca con libros a la altura de los pequeños cuyas tapas quedan expuestas para su selección; otro sector puede presentar cajas grandes con ventanas y tules para esconderse; otro sector puede contar con un cajón que contenga varios elementos para jugar (teléfonos sin pilas, celulares en desuso, peluches con cordeles para pasear, pelotas de papel encintadas, camiones, carteras, algunos pañuelos o telas, etc.) estos espacios, con sus materiales responden a una selección cuidadosa realizada por los adultos e irán variando según el interés de los niños y aquello que los adultos se propongan enseñar, pero seguramente permanecerán un tiempo antes de ser cambiados. En otro sector de la institución, por ejemplo uno de los pasillos, podría presentarse una sonorización con música e imágenes a la altura de los pequeños, con trabajos de artes visuales colocados para su preservación en soportes de madera y acrílico transparente.

Desde este documento, se refuerza la necesidad de tener en cuenta que la sala en su conjunto ha de ser una invitación a quedarse porque los materiales que se ofrecen invitan a explorar, escuchar, mirar, tocar. La selección de materiales ha de contribuir a que el ambiente de la sala se presente como un escenario de vida enriquecedor, que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje y encuentro con otros, donde los materiales se presenten como propuestas de tipo permanentes y otras móviles, y que se irán cambiando durante el desarrollo de la jornada, según la intencionalidad didáctica y el criterio de la docente y según su planificación.

Enseñar verbalizando acciones y percepciones: La palabra del docente es una herramienta para la enseñanza, ya que –a la vez que enseña el lenguaje– con la palabra explica, describe y muestra el entorno dando sentido y nombre a los objetos y a las situaciones. El hablar del adulto orienta y guía al niño. Es importante recordar que la verbalización de acciones ayuda a comprender, qué se está haciendo, qué van a hacer en determinado momento o, por ejemplo, cómo lo van a hacer. Este hablar intercala momentos de observación y escucha acompañando el hacer de los pequeños, cuidando de no interrumpir su acción. A partir de la observación, el educador pone en palabras aquello que los niños señalan, sus sensaciones, logros y descubrimientos, dice por ellos cuando aún no pueden hacerlo, interpretando a quienes todavía no pueden expresarse verbalmente pero sí lo hacen de manera gestual.

Es por medio de la palabra, y el tono de voz que la acompaña, que el docente fortalece lazos afectivos y pone a disposición formatos comunicativos a través de los cuales los niños se inician en el aprendizaje del lenguaje verbal.

Enseñar a través de la observación: El docente ofrece espacios y materiales adecuados para que los niños manipulen, experimenten y aprendan. Mientras los niños experimentan, puede intervenir directamente en la actividad haciendo con ellos, o indirectamente, a través de su presencia tranquila y observadora. Participar acompañando desde la mirada y el silencio, “dejando hacer a los niños”, le permite intervenir por momentos, sin invadir o interrumpir las iniciativas de los pequeños, quienes necesitan probar, equivocarse y volver a probar, para aprender. la observación atenta es una forma virtuosa de enseñar, habilita la toma de decisiones en función de lo que va sucediendo.

Los docentes pueden por ejemplo, decidir acercarse algún elemento, otras veces realizar acciones conjuntas, acercando o retirando “apoyos”, mostrar cuándo es necesario ofrecerse como modelo, o simplemente permanecer disponibles y acompañar.

Enseñar a través de momentos individuales, de pequeño grupo o grupo total: A lo largo de la jornada, y especialmente con los bebés, los momentos cotidianos (comer, hacer dormir, higienizar), de juego y otras propuestas, han de ser tiempos individuales, respetando los ritmos particulares de cada niño. En general, mientras uno de los docentes toma a su cargo la alimentación, el sueño o la higiene de cada bebé, otro permanece junto al resto de los niños continuando con las actividades programadas. Así se alternan los tiempos individuales y los tiempos del pequeño grupo. Paulatinamente, a medida que los bebés crecen o, en el caso de los niños más grandes, cuando en la jornada comienzan a prevalecer los momentos grupales y sociales, los niños empezarán a participar en un mismo período de alimentación (desayuno, almuerzo, merienda), y comenzarán a dormir una siesta en un horario propuesto que los agrupe.

Se puede tomar como ejemplo el momento en el que los niños son recibidos por los maestros en el espacio de encuentro, conversan brevemente con los padres mientras los pequeños comienzan a participar en las propuestas que están preparadas para ellos. Los docentes se acoplan observando, haciendo “junto con”, dialogando lúdicamente con los pequeños quienes recorren ofertas múltiples, experimentan y juegan, y en los momentos necesarios son cambiados, se los alimenta y se los hace dormir. Puede suceder que luego se los traslade al espacio exterior para contemplar la naturaleza, tomar sol y jugar con otra variedad de elementos (dependerá del clima y la zona tomando las precauciones necesarias para la salud). Cuando los intereses y posibilidades de los niños lo habilitan es posible ofrecer propuestas comunes a todo el grupo de niños. En esos casos, será necesario reambientar el espacio para generar un clima de encuentro que permita, por ejemplo, cantar junto, escuchar poesías, narraciones o escenas con títeres, entre otras actividades grupales posibles. De esta forma el tiempo se organiza respetando necesidades, ritmos propios e intereses que los bebés y los niños manifiestan.

Enseñar ofreciendo propuestas simultáneas: Atendiendo a los intereses y posibilidades de los niños que integran cada grupo, a la necesidad de manejar tiempos flexibles, fundamentalmente individuales y en pequeños grupos, es que el educador dispondrá sectores con propuestas múltiples y simultáneas. de este modo ofrecerá alternativas de participación que permitan a los niños elegir entre dos o tres propuestas, habilitando el entrar y salir de ellas de acuerdo con su motivación personal y cambiante. se promueve de este modo un “deambular” rico en posibilidades de experimentación y aprendizaje, al brindar al mismo tiempo oportunidades para, por ejemplo, explorar las propiedades de los objetos, construir

con bloques, iniciar juegos del “como si” con muñecos o autos, apreciar las imágenes de los libros de cuento, entre muchas otras alternativas. La participación de los niños se enriquece cuando el educador acompaña a los pequeños subgrupos, respetando sus intereses y desafiando –a través de sus intervenciones– sus posibilidades de acción.

a. Organización del ambiente físico y del espacio

Cuando se habla de espacio en la sala del jardín maternal, es mucho más que un espacio físico, se habla de ambiente, entendido como espacio habitado, vivido, en el cual se deben tomar decisiones sobre cómo transformar el espacio del Jardín Maternal en un ambiente promotor de aprendizaje.

Será oportuno que no haya una saturación visual de imágenes, colores, reflexionado entonces sobre la ambientación en paredes, techos, ventanas. Será importante la distribución del mobiliario que se reorganizará en función de las propuestas, y tomado las previsiones adecuadas de los ámbitos para juego, descanso, alimentación e higiene.

Esto supone que el espacio físico no puede estar pensado desde una visión rígida, sino que pueda estructurarse con escenarios, instalaciones artísticas, si fuera necesario se retirarán algunas cunas, sillas y mesas cuando no están en uso, es decir, de acuerdo a los propósitos de cada actividad y a las características de los niños.

Cada sala dispondrá de diferentes ámbitos para la higiene, el descanso, la alimentación y suficiente espacio destinado a zona de juego. Es útil incluir algunas colchonetas, espejos adosados en alguna de las paredes, una barra fija en la pared de forma horizontal y dispuesta a una altura tal que brinde posibilidad a los bebés mayores de 6 meses de tomarla para sostenerse y ensayar erguirse (también pueden colgarse de esta barra soportes atractivos y de juego: telas, cintas, móviles, etc.); los niños que comienzan a caminar necesitan de un espacio libre de obstáculos y en la sala de dos se incluirán algunos sectores de juegos que se irán variando de acuerdo con los contenidos a construir.

El uso y la organización de los espacios amplios al aire libre o cerrado deben anticiparse para aprovechar las posibilidades que brindan en diversas actividades que permiten que los bebés/niños gocen del cuerpo en movimiento, del uso de materiales como arena, agua y de otros para afianzar los desplazamientos (zapatas, triciclos, etc.).

En las planificaciones se preverá en qué tiempos bebés, deambuladores y niños disfrutarán del aire libre, estableciendo criterios institucionales para su uso y observando que los lugares abiertos estén protegidos del viento y dispongan de sectores de sol y sombra según los horarios del día.

En el cotidiano los niños están en contacto con voces, sonidos, ruidos, silencios más o menos prolongados. Por ello el espacio sonoro de la sala necesita ser planificado con criterios pedagógicos creando un ambiente sonoro que estimule diversos encuentros con las voces, los sonidos, las canciones y la música en períodos regulados en función de las secuencias didácticas. Es necesario destacar que sostener en forma constante el mismo estímulo sonoro (canciones infantiles, música instrumental, radio, conversaciones entre adultos etc.) puede silenciar las manifestaciones de los bebés y los niños y obstaculizar la comunicación entre estos y la docente.

La sala en su conjunto ha de ser una invitación a quedarse porque los materiales que se ofrecen invitan a explorar, escuchar, mirar, tocar. La selección de materiales ha de contribuir a que el ambiente de la sala se presente como un escenario de vida enriquecedor, que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje y encuentro con otros.

Las voces, los sonidos, los ruidos cotidianos son referencia significativas para ubicarse y familiarizarse con el espacio, reconocer a las personas, sentirse seguro, confiado, anticipar situaciones, estructurar el lenguaje oral; por lo cual, es importante que durante la jornada

haya diversidad de momentos donde el docente le hable al niño utilizando diferentes entonaciones, pongan palabras a su lenguaje gestual⁷⁸.

b. Organización y uso del tiempo

Para organizar el uso del tiempo para la enseñanza, en función de las características de los pequeños que asisten al Jardín Maternal, es necesario, tener en cuenta lo siguiente:

- ✓ Los diferentes ritmos de vida y de construcción de conocimientos.
- ✓ Que los niños y niñas interactúen en variadas experiencias ampliando así las posibilidades de relación, vínculos y socialización.
- ✓ La flexibilidad para ofrecer las mismas oportunidades de atención a cada niño y a su familia, en relación con sus características particulares, intereses, problemáticas y según el contexto económico, social y cultural.
- ✓ Los horarios debe ser flexibles y abiertos para que respondan a las necesidades e intereses de los pequeños, en un marco que favorezca la autonomía, la libertad y el respeto por límites que deben estar explícitos de modo claro.
- ✓ Pensar la alternancia de actividades y experiencias, para planificar como organizar los tiempos. Esta alternancia debe ser pensada en función de proponer y ofrecer actividades tranquilas y activas, espontáneas y estructuradas. Organizarlas de modo colectivo, en pequeños grupos o individuales, en espacios interiores y exteriores, también pueden ser iniciadas por el adulto o los niños y resultar cotidianas y/o innovadoras.
- ✓ La transición de una experiencia a otra supone un intervalo de tiempo, que debe ser considerado y anticipado para convertirlo en un momento de juego, placentero y de interacción. Es necesario eliminar la espera y la sobreexcitación, se deberá entonces, ser flexible para permitir que mientras unos pequeños finalizaron la actividad puedan descansar, mirar libros, recostados, tranquilos mientras sus compañeros van finalizando la propuesta anterior.

c. Agrupamientos

Las formas de agrupamiento de los niños y la conformación de los grupos para la enseñanza, depende de diversas variables: el proyecto institucional, las características y el equipamiento y los recursos humanos de los que se dispone, cantidad de niños, tamaño y cantidad de ambientes y posibilidades de uso de los mismos, entre otros aspectos a tener en cuenta.

Se sugieren las reuniones y encuentros frecuentes por equipo de salas para mantener una reflexión conjunta, profundizar las relaciones institucionales que se traduzcan en un espacio de diálogo agradable para toda la comunidad educativa.

La conformación de los grupos de niños está condicionada por múltiples variables tales como por ejemplo el proyecto institucional, las características y el equipamiento que ofrece cada institución en particular, los recursos humanos y materiales de los que dispone en relación a la cantidad de niños, el tamaño y cantidad de ambientes y las posibilidades de uso de los mismos, entre otros.

Pero es fundamental pensar y planificar la relación que debe haber entre la cantidad de niños y docentes a cargo, en todos los casos se requiere del trabajo conjunto de dos adultos responsables de cada grupo de niños. Se pueden brindar dos modos de organización de las secciones: por diseño abierto (todos los niños juntos) o bien por grupo por edades, se sugiere

el segundo modo de organización, donde los niños se agrupan por edades para compartir características, oportunidades y experiencias afines.

Así, por lo tanto, las secciones del Jardín Maternal son tres:

1º sección: “sala del Lactario” de 45 días a un año, en esta sala de bebés se podrán conformar subgrupos, según la heterogeneidad que se observe en relación a las edades.

2º sección: “Sala de Deambuladores” de 1 año de edad, en esta sección el docente podrá tener a cargo un grupo de niños de edades más cercanas, lo que le permitirá organizar actividades grupales y otras individuales que requieran de tiempos, espacios y propuestas diferenciadas. C. Soto y R. Violante plantean que la organización institucional debería poder garantizar que los niños permanezcan por lo menos un año en el mismo grupo, sin tener que cambiar de ámbito al comenzar a gatear o caminar.

3º sección: “Sala de 2 años” en esta salita podrá funcionar como un grupo único, con una organización en común para todos.

En general se considera adecuada una relación adulto/niño de dos docentes cada cinco niños menores de un año; dos docentes para nueve /diez niños a partir del año de edad y dos docentes para quince niños a partir de los 2 años.

Por otro lado, es importante considerar la relación entre cantidad de niños y el tamaño de los espacios de las salas. Cuando se dispone de espacios muy amplios, y aun contando con más personal, no es recomendable que los grupos sean numerosos, ya que para una atención adecuada se requiere tranquilidad e intimidad.

Asimismo, es importante considerar la riqueza que pueden brindar otras formas de agrupamiento, más o menos sistemáticas, al planificar interacciones y encuentros entre niños de edades variadas para realizar experiencias conjuntas.⁷⁹

Es fundamental la presencia sostenida del mismo docente, en tanto **“persona clave”**, que conoce a los niños y puede interpretar sus necesidades y demandas, y actuar en función de su bienestar.

d. Organización de recursos materiales y didácticos

Regularmente es importante acondicionar el material disponible y hacer desinfecciones, lavado y adquisición de material nuevo, cuando ha perdido condiciones de atracción y seguridad.

En general, los modos en los que se organizan los espacios y los equipamientos disponibles para la enseñanza, representan la expresión material del tipo de tarea que se desarrolla y forma parte de las relaciones y propuestas que se ofrecen.

Es imprescindible:

- ✓ Respetar normas básicas de seguridad e higiene (espacios, mobiliario, tipo de materiales).⁸⁰
- ✓ Prever una climatización térmica e iluminación adecuadas a las necesidades estacionales.
- ✓ Evitar ruidos que pueden ser molestos para el bienestar de los niños y la realización de las actividades.

⁷⁹ Temas de 0 a 3 años

⁸⁰ Para ampliar este tema ver: Consejo Nacional de Políticas Sociales; Guía para el diseño de espacios comunitarios, documento de asistencia técnica, S/D

- ✓ Disponer de equipamiento y material didáctico adecuado a las posibilidades e intereses de los niños.
- ✓ La selección de equipamiento, mobiliario, materiales didácticos y de juego se realiza de acuerdo a su funcionalidad, valor educativo y condiciones de seguridad adecuadas para esta franja de edad.
- ✓ Es preciso disponer de una variedad de materiales que habilite posibles combinaciones, contar con la cantidad suficiente en función del número de niños en cada grupo, así como prever su higiene periódica, su organización, disposición y accesibilidad, de acuerdo al tipo de actividad para la que están destinados.
- ✓ El patio de juegos debe favorecer momentos de recreación al aire libre, el contacto con el ambiente natural, los juegos motores y el encuentro con otros niños, y espacios como areneros, toboganes, neumáticos, etc.
- ✓ El salón de usos múltiples (SUM) donde pueden realizarse propuestas que incluyan desplazamientos más amplios como juegos motores, el encuentro de grupos de diferentes edades y las actividades organizadas en sectores, entre otras posibilidades.
- ✓ Espacios independientes para cada grupo de niños de acuerdo a las necesidades que plantean las diferentes edades y las posibilidades de los niños, estos espacios deben contemplar sectores para las actividades cotidianas (alimentación, higiene, y descanso), y sectores para el desarrollo de otras actividades como las propuestas de juego, exploración, experiencias estéticas, el encuentro con pares, entre otras actividades posibles.

En el sector de juego y la ludoteca, se constituyen en aspectos que brindan posibilidades de aprendizaje, de exploración y encuentro, por ello disponer de una o varias colchonetas higienizables de gran tamaño permite albergar y reunir a los bebés en torno a una propuesta común. Para ello la ludoteca debe tener sonajeros, cuneros, móviles, pelotas grandes de goma, juegos de encastre, cubos para apilar, autos, muñecas, objetos de la vida cotidiana, animales, juegos de arrastre. Cada año es importante acondicionar el material disponible y hacer algunas previsiones para la producción y adquisición de material nuevo.

Los docentes tienen la posibilidad de preparar un espacio físico y un ambiente agradable, cálido y seguro, que contenga a los niños y a las familias, procurando las mejores condiciones de cuidado y seguridad, para que los niños crezcan en un ámbito de respeto y sensibilidad. Es necesario la previsión de equipamiento y materiales, reparación del mismo periódicamente, cuidar la higiene y adquisición de material nuevo en función de las propuestas pedagógicas planteadas, por ejemplo: barras para los que se mantienen en bipedestación y necesitan de sostén, piso higienizable (goma) puede ser útil para delimitar un espacio de encuentro grupal en niños que ya comienzan a caminar. Los materiales de uso frecuente, o que ambientan el espacio de manera permanente, pueden ubicarse en estantes o cajones a los cuales los niños puedan acceder de manera autónoma, lo que les permitirá elegir libremente de acuerdo a sus intereses. En este espacio los niños deben poder encontrar siempre juguetes a su alcance, por ejemplo en un cajón sólido ubicar muñecos, pelotas, autos, sonajeros, elementos de arrastre, carteras, animales, etc. Otros materiales pueden permanecer ordenados y guardados fuera del alcance de los niños, para ser presentados y ofrecidos en el momento destinado a propuestas particulares: los materiales para pintar y dibujar, los libros de cuentos, las poesías con imágenes y los títeres, entre otros. Para los niños de más de un año es recomendable la presencia de materiales para el juego simbólico especialmente el que se vincula con la alimentación, la higiene y el sueño de muñecos bebés o peluches.

En las paredes que rodean a la sala se sugiere ubicar a la altura de los niños imágenes como por ejemplo fotos de los niños en instancias individuales y grupales que permitan evocar situaciones vividas, otras imágenes significativas de espacios sociales y naturales, así como también reproducciones de obras de arte.

Espejo irrompible para que los niños exploren su propia imagen, desplieguen juegos compartidos, se reconozcan a sí mismos y se inicien en la construcción de su esquema corporal.

En el sector de alimentación, las instituciones que albergan bebés deben contar con un ambiente específico donde, al modo de una “cocina de leche” se puedan preparar, higienizar, calentar y refrigerar las mamaderas. Generar un ambiente de intimidad y tranquilidad que permita hacer de la alimentación un hecho nutricional y social. Por ello, es recomendable contar con sillas cómodas para los adultos que darán en brazos los biberones, habilitar un sector para que las madres amamenten y otro para que las familias, que puedan hacerlo, alimenten a los pequeños (en el caso de instituciones cuyos familiares trabajen en el mismo edificio o en lugares cercanos).

En el caso de los niños de 1 y 2 años, el espacio tendrá mesas y sillas acordes a las necesidades de los pequeños (cuidando las alturas y contemplando que las sillas posean apoyabrazos para evitar caídas).

La alimentación de los niños de 2 y 3 años suele hacerse en espacios comunes; en algunos casos para evitar traslados y mantener a los niños en un lugar más íntimo se opta por acondicionar la sala con mesas y sillas.

El sector de higiene debe contemplar la edad y las necesidades de todos los niños. En el caso de los bebés y niños que necesitan ser higienizados por el adulto es preciso disponer de un cambiador de material higienizable a la altura de los adultos y de una pileta con ducha de mano para completar de forma adecuada la higiene corporal de los más pequeños.

Las bacinillas e inodoros pequeños serán utilizadas por los niños que muestren logros en su control de esfínteres. Acompañando sus posibilidades de autonomía, es recomendable que las piletas y los espejos se ubiquen a la altura de los niños para facilitarles la higiene de manos y cara.

El sector de sueño debe permitir el contacto visual con los otros sectores para garantizar el cuidado por parte de los adultos durante el período de sueño de los bebés y de los niños. Requiere de cunas individuales con espacio suficiente para que los maestros puedan acercarse a los bebés. Los niños más grandes pueden descansar o dormir en colchonetas o catres individuales higienizables, con fundas de tela y mantas. Su almacenamiento ha de preservar la higiene de los mismos.

La selección de los materiales, deben tener en cuenta ciertos criterios considerando la seguridad, solidez, adecuación a la etapa evolutiva y al desarrollo de los niños, que a la vez sean estimulantes, atractivos, sugestivos y variados.

Por lo tanto los materiales, juguetes objetos disponibles en el espacio educativo deben tener en cuenta las finalidades pedagógicas y las funciones que proporciona cada uno de ellos. El material puede ser natural, elaborado, reciclado o comercial orientado a generar en el niño experiencias gratificantes, que favorezcan el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.

Estos materiales deben estar al alcance y disposición de los niños, con lo cual se favorecerá la autonomía e independencia con la presencia del adulto para que propicie la utilización de estos con diversos fines. Es importante tener claros los criterios de selección, jerarquizando aquellos de usos múltiples que den posibilidades a los niños y niñas de inventar y encontrar variadas respuestas.

Espacios de uso común destinados a los adultos: En la medida de lo posible, y considerando un uso flexible de los ambientes, es deseable disponer de espacios destinados a las tareas

particulares que realizan quienes trabajan en las instituciones: equipo de conducción, personal administrativo, personal de cocina y mantenimiento, referentes de salud, equipo de orientación y trabajadores sociales. Se debe prever un lugar para el almacenamiento de elementos de uso común y de cada grupo, a resguardo de los niños, y espacios destinados al guardado y orden de la documentación, entre otros. También será preciso acondicionar espacios para recibir a los padres y para desarrollar los encuentros periódicos del equipo de trabajo.

Materiales para la enseñanza en las diferentes secciones

En la sección de Lactarios (45 días a 18 meses aproximadamente) se recomiendan objetos y juguetes resistentes, atractivos, no tóxicos, lavables y de tamaño adecuado para evitar peligros: Sonajeros: grandes, de diversos colores, livianos y sin bordes filosos. Móviles musicales o sonoros, juguetes colgantes que puedan alcanzar. Cuentas blandas insertadas para sacudir, hacer sonar y experimentar. Objetos de diferentes texturas (franela, pana, terciopelo) y sonoros. Cubos plásticos o de goma, con y sin efectos sonoros. Objetos de tamaño adecuado para jugar a esconder. Juguetes con espejo para que vaya reconociendo su cuerpo. Pelotas de trapo, plástico u otro material liviano. Argollas para morder. Espejos con barras para que los niños se sujeten y se sienten frente a ellos. Cajitas de música que produzcan efectos sonoros agradables. Envases transparentes y opacos con objetos que se puedan sacar y meter. Botellas para tapar y destapar. Juguetes con ruedas que se puedan arrastrar. Cajas vacías u objetos que permitan colocar otros más pequeños dentro. Títeres contruidos con tela, medias o peluche. Juguetes de corcho, goma o material plástico para jugar en el agua. Bolsas, carteras, envases que se abran de distinta manera.

En la sala de los niños de 18 meses en adelante, dadas las características y considerando las diferencias individuales, los materiales que el docente proporcione deben favorecer el desarrollo del lenguaje, el desarrollo corporal, la incorporación a diferentes espacios y grupos. Los materiales, juguetes y objetos, deben ser accesibles, por ello, deben estar colocados a la altura de los pequeños, se debe evitar la presencia de puntas o bordes peligrosos.

En la sala de dos años se podrá agregar un sector de exploración plástica con materiales para pintar, modelar y dibujar.

Estos espacios no suponen una estructuración rígida de los mismos, sino lugares donde el material esté al alcance de los niños para que ellos puedan elegir libremente.

Es fundamental evitar la hiper estimulación. También es necesario evitar cambiar regularmente los materiales de los escenarios permanentes y decidir la inclusión de nuevos materiales para favorecer la exploración y el conocimiento real de las posibilidades y combinaciones que cada uno ofrece según las necesidades o intereses de los niños. Se debe tener en cuenta que el material, al igual que un objeto ofrecido no enseña a jugar ni demuestra por sí mismo su función, es necesaria una actividad conjunta del niño y el adulto para que, en el propio proceso de su acción, el pequeño asimile las relaciones y funciones que están impresas en la estructura del objeto.

En este marco, es preciso que **la planificación** del tiempo anual se adecue a la modalidad organizativa particular de cada institución. La organización del tiempo institucional puede realizarse a través del armado de un calendario que contemple los diferentes períodos del año y las instancias del trabajo del equipo y con la comunidad: reuniones de personal, salidas con los niños, entrega de planificaciones e informes, proyectos institucionales, celebraciones de cumpleaños y otras, así como eventos estacionales y locales, entre muchas posibilidades.

A lo largo del año, durante el período de desarrollo se pondrá especial atención en el logro de los objetivos institucionales. A partir de las experiencias desarrolladas durante el período de

inicio se va conformando la planificación del recorrido de enseñanzas para cada grupo de niños.

El período de cierre marca el final de un tiempo de trabajo y experiencias compartidas, el pasaje a otra sala o a otra institución, etc.

En el caso de niños que se despiden de la institución, ya sea de manera definitiva o por períodos, es importante comunicar el cambio para que los otros niños que permanecen y sus familias puedan elaborar el cambio que producirá la despedida.

2. LA PLANIFICACIÓN EN EL JARDÍN MATERNAL

El presente apartado, es el resultado de todo un trabajo de análisis y reflexión teórico de los discursos, los dichos de las propias docentes acerca de sus prácticas curriculares, contrastando con las observaciones de momentos de intervención y con el análisis de sus planificaciones⁸¹.

En relación a la **planificación**, Ruth Harf⁸² sostiene que *“es un proceso mental que se pone de manifiesto, se explicita mediante un diseño, boceto, que se traduce en una sucesión de borradores revisables”*. Es simultáneamente un **proceso mental** y un **producto comunicable**, analizable, modificable. Es decir, plantea la planificación como un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos. Así se la concibe como una estructura abierta, flexible, como un entramado de elementos y/o componentes articulados en función de metas educativas; una hipótesis de trabajo, una hoja de ruta, que permite anticipar, organizar y tomar decisiones. Esta concepción de la planificación como organizador de la tarea no solo permite *“responder a los imprevistos, desde una propuesta flexible y modificable”*⁸³ sino que también tiene otras ventajas como la posibilidad de *“organizar el pensamiento de modo coherente y consistente, utilizarla a modo de memoria del pensamiento en una comunicación duradera, facilitar la búsqueda de coherencia entre los componentes didácticos”*, como expresa Ruth Harf.

Sabemos que toda planificación tiene un autor, que es quien la piensa, la escribe y la pone en marcha, a la vez es un hacer colectivo, que responde a los principios, valores, acuerdos institucionales formando parte de las experiencias compartidas, debates y construcciones entre pares. Es importante considerar los **tiempos y espacios institucionales, recursos y materiales didácticos**, sobre los cuales se va tomando decisiones, sobre todo en lo que respecta a la duración de la planificación. Adriana Andersson⁸⁴ sostiene que *“la planificación puede ser semanal, quincenal o abarcar el período que se considere necesario en consonancia con los procesos de crecimiento y desarrollo que se quieran favorecer en los niños”*.

En este sentido, creemos que la planificación en las distintas salas (lactantes, deambuladores, dos años), debe presentar propuestas de variadas actividades secuenciadas y articuladas a la vez que estén resignificadas desde lo cotidiano y desde el juego, planteadas desde un formato didáctico que podría y recomendamos sea: un itinerario, que contemple actividades y acciones simultaneas, dada las características de la edad. Por ejemplo mientras un bebe duerme, otro explora materiales y el resto escucha una canción o nana, o juega con objetos. Esto se fundamenta en la necesidad de los niños de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento, enriqueciendo sus procesos de aprendizaje y desarrollo. De este modo podemos organizar situaciones de enseñanza superando la visión fragmentada y

⁸¹Se toma como insumo el trabajo de campo de la Investigación educativa “Lo curricular: un pasaporte de la guardería al Jardín Maternal. Aportes para una reflexión”. Proyecto de investigación N° 1581; aprobado por el INFD, Ministerio de Educación de la Nación. 2013.

⁸²Harf, Ruth en Novedades Educativas N° 71, Pag 96 y siguientes)

⁸³Íbidem 49

parcializada de propuestas didácticas improvisadas, descontextualizadas y sin sentido. Todo debería estar planteado, planificado de antemano aunque con pensadas posibilidades alternativas y/o simultaneas.

Las actividades cotidianas, las propuestas de juego, las actividades vinculadas con los lenguajes artísticos y el conocimiento del ambiente, se organizan a partir de recorridos de experiencias que cumplen con los criterios que Eisner (1995) denomina de secuencia y continuidad. En el planteo de situaciones de enseñanza, estos criterios deben considerar tanto los aspectos propios del sujeto, como aquellos que plantea el objeto de conocimiento.

La bibliografía actual y los diferentes autores dan cuenta de diferentes **formatos didácticos** apropiados para el Jardín Maternal como los **itinerarios, mini proyectos, secuencias, recorridos didácticos, trayectos, centros de interés** entre otros; *“en todos los casos se plantean actividades con continuidad y relacionadas en función de los contenidos a enseñar, aunque las denominaciones connotan algunas diferencias”*.⁸⁵ La diversidad de estos formatos representan modos alternativos y válidos para organizar la tarea de la enseñanza, y la adopción de uno u otro depende de un debate institucional consciente, que ponga en consideración lo más adecuado a las necesidades de los niños, y de las docentes de sala, aunque al respecto se sugiere trabajar en maternal con **“itinerarios y miniproyectos”**. En este sentido, y siguiendo con esta idea, es fundamental establecer acuerdos no solo entre docentes de la misma sección, sino también acuerdos institucionales que partan de criterios generales establecidos en la jurisdicción y en concordancia con lineamientos curriculares, por lo que se insiste en la sugerencia realizada anteriormente.

Los **itinerarios** constituyen formatos pertinentes como para trabajar en maternal por ser una modalidad organizativa que responde a la especificidad de este ciclo y hacen referencia a un conjunto de actividades relacionadas entre sí, *“implican una alejamiento de lo estrictamente disciplinar y reconocen claramente, la posibilidad de repetir actividades como parte de los aprendizajes a promover sin necesidad de complejizar.”*⁸⁶ Consideramos además que promueven el desarrollo sistemático de diferentes experiencias.

Los **miniproyectos** son una modalidad específica para el maternal, propuestas de menor complejidad y duración más acotada, que conservan las características de los proyectos y se constituyen en una bisagra que permite articularlos luego en Jardín de Infantes, dando lugar a las Unidades Didácticas. Esta última modalidad, específica del Jardín de infantes, se trata de una propuesta diferente con mayores niveles de complejidad, sin embargo son los miniproyectos, los que van a oficiar de puerta de entrada hacia las mismas en el segundo ciclo del nivel inicial. Es una manera propicia que habilita a que el docente pueda ir haciendo un ejercicio gradual de planificación de su tarea de enseñanza con el foco puesto en las características específicas y singulares de cada uno de los dos ciclos que componen la educación inicial. Se va construyendo un puente que nos permite transitar desde el trabajo con miniproyectos (propios del maternal) al trabajo con unidades didácticas (propias del jardín de infantes) ambos formatos didácticos toman en cuenta las posibilidades del entorno, las necesidades, experiencias y características de los niños, a lo que (Frabboni, 1980) define como *“territorio vital”*. La idea de territorio vital, requiere del docente un conocimiento profundo de la comunidad, de sus pautas culturales, modos de crianza, costumbres, valores, es decir todo lo que conforma el mundo de referencia del grupo de niños. La decisión acerca de los recortes del ambiente social y natural, sobre los que se trabajarán no puede hacerse por lo tanto fuera de la situación de aula.

Finalmente podemos sugerir tener en cuenta que la **organización de secuencias didácticas** tiene como fin evitar la sucesión de actividades, aisladas y desarticuladas entre sí, respondiendo a la necesidad de buscar diferentes posibilidades para poner en juego los

⁸⁵Ibidem 49

⁸⁶Ibidem 49

contenidos, incluir actividades de inicio, desarrollo y cierre que entrelazadas generan problematizaciones con grados de complejidad crecientes, permitiendo adquirir nuevos conocimientos y desarrollar diferentes capacidades en los niños. Secuenciar las actividades es un complejo proceso que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, muchas veces, las secuencias didácticas no necesariamente presentan complejizaciones, sino más bien **variaciones**, dando lugar a la posibilidad de la reiteración de las propuestas. Esto resulta una oportunidad para que el niño descubra nuevas posibilidades, no solo en los materiales y en el mejor uso de las herramientas, sino también en la recursividad de las mismas actividades siguiendo un orden temporal. Por ello, insistimos que es importante considerar la variedad de propuestas, sin perder de vista que los niños necesitan volver a realizar las actividades una y otra vez, en distintos momentos, recreando experiencias todo el tiempo. Las secuencias didácticas representan una modalidad de organización de actividades que forma parte de cualquier formato, ya que cualquiera de ellos acuna en su interior, necesariamente, la secuenciación de actividades.

Cable aclarar, con respecto a las **unidades didácticas**⁸⁷, que responden a un formato que resulta apropiado para el 2º ciclo del Nivel Inicial (Jardín de infantes), ya que articulan contenidos de núcleos de aprendizajes de diferentes ámbitos, según el recorte del ambiente que se desea indagar, en relación con los propósitos e intencionalidades formuladas. En este sentido, no sería un formato pertinente para la especificidad de la enseñanza en el maternal. Se sabe que hablar de **planificación** es entrar a un campo de controversias en el ámbito educativo admite diversas consideraciones, y siempre conlleva a debates, preguntas, reflexiones, por ser justamente un tema constitutivo de la agenda de la didáctica en el Nivel Inicial hoy.

a -LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS DE LA PLANIFICACIÓN: CONTENIDOS. ACTIVIDADES. JUEGO. EVALUACIÓN

En relación a la planificación: Ruth Harf afirma que podemos “*entrar a la planificación*”, en cuanto proceso mental, por cualquiera de los componentes didácticos de modo sistémico ya que ellos “*son los elementos básicos que conforman las planificaciones didácticas, dan sentido y coherencia al trabajo que se propone realizar.*”⁸⁸. Si la planificación es una “*sucesión de borradores, para ajustar y revisar continuamente,*” se debería partir de la selección de las metas o **propósitos** y los **contenidos** (saberes a ser enseñados), ya que posibilita la elección de propuestas significativas y articuladas en función de los mismos.

Los propósitos: hacen referencia a las intenciones pedagógicas definidas desde el hacer del docente; plantean metas, o camino a seguir.⁸⁹ Es importante evitar el diseño de intervenciones didácticas, a partir de objetivos que apunten a cambios de conductas de modo mecánico y estereotipado, ya que sin dudas nos conducirán a propuestas carentes de significado. En relación a los por propósitos y su opción por objetivos nos hace pensar que subyacen diversas concepciones o modelos didácticos. Son fundamentales las instancias institucionales para el debate, análisis y acuerdos curriculares que faciliten el trabajo colectivo,

⁸⁷ Definimos las unidades didácticas como “una forma de organización de los contenidos cuya finalidad es que los niños conozcan un recorte significativo de la realidad. Define secciones o aspectos de la realidad, verdaderos sectores en los que se relacionan todos los elementos que los constituyen a partir de las realidades concretas de la vida”⁸⁷. Duprat, Hebe y Malajovich, Ana. “Pedagogía del Nivel Inicial”. Bs. As. Plus Ultra. 1995

⁸⁸ Harf, Ruth “La Planificación, una duda constante” en Revista Novedades educativas N71. Pag96 y ss.

⁸⁹ Los objetivos son formulaciones en término conductas observables en los niños. conductas medibles, observables y estandarizadas a las que inexorablemente el niño de ser capaz de lograr, resultan propios de un enfoque Tecnocrático

claro y responsable. Se sugiere siempre **fundamentar o justificar** la propuesta planteada desde marcos teóricos referenciales que den cuenta de la decisión didáctica- curricular tomada.

Con respecto a los contenidos: hay que considerar las diferentes maneras de conceptualizar lo que se ha de enseñar en este ciclo dado que no se presenta con claridad como en otros niveles y que constituye una gran polémica didáctica. Supone considerar las situaciones didácticas, actividades de crianza tales como momentos de alimentación, higiene, sueño y juego, propias de los maternos. Rosa Violante y Claudia Soto⁹⁰ refieren a los **contenidos** como *“aquellos que se enseñan en términos de” haceres”, en tanto son oportunidades para la acción o se incluyen en campos de acción*. Los contenidos son parte del contexto familiar y socio cultural de los pequeños, incluyendo las pautas de crianza, el juego, los aspectos evolutivos propios del desarrollo. Las pautas de crianza⁹¹ y el juego, son dos aspectos fundamentales de los contenidos en el Jardín Maternal. La crianza se transforma en un proceso formativo que implica nutrir desde todas sus formas: no sólo desde el alimento, la comida sino desde la multiplicidad de oportunidades, propuestas, objetos, canciones, contención afectiva que permiten al pequeño vivenciar situaciones gratas, placenteras que enriquecerán sus experiencias y que producirán bienestar tanto físico como afectivo. Comprender la enseñanza en el maternal es considerar todas las propuestas de crianza, los juegos, dándoles el status de contenido que junto a la enseñanza exige *“profundizar y ampliar el conocimiento sobre las diferentes formas de ayuda que el adulto docente ofrece al niño”*⁹²

Los contenidos representan el conjunto de saberes o formas culturales cuya adquisición por parte de los alumnos se considera esencial tanto para sus desarrollos personales y sociales como para el enriquecimiento de los repertorios culturales. Siempre que un adulto transmite algo de manera sistemática con la intención de propiciar aprendizajes en los niños, se puede afirmar que aquello que enseña es un contenido.

Los contenidos representan el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo del niño (Violante y Soto, 2011). Se vinculan con saberes que socialmente son válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento histórico determinado y en un determinado lugar. A su vez requieren una adecuación a los sujetos (factores psicológicos y sociales), ya que aquello que se enseña tiene que tener sentido para quienes va dirigido.

Los contenidos en la Educación Inicial⁹³ conviven y se contraponen a ciertas representaciones que el niño pequeño sólo necesita cuidados físicos y afecto, y que el objetivo institucional es dar respuesta a una necesidad laboral de las familias, sin tomar en cuenta las necesidades educativas en esta franja etárea.

En los **núcleos de aprendizajes Prioritarios (NAP)**, se explicita que la propuesta formativa refiere:

(...) a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio estas afirmaciones buscan asegurar que los niños, desde su nacimiento, sean

⁹⁰Violante, R y Soto, C.(Compiladoras)En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas” Ed.Paidós.2005

⁹¹Definimos la Crianza: “como el proceso educativo a través del cual se transmite a los niños pequeños el conjunto de saberes sociales propios de su comunidad, al mismo tiempo que se los ayuda a conquistar la confianza básica y la autonomía en las actividades cotidianas como parte del desarrollo personal y social” .

⁹²Ibidem 58

⁹³ Desarrollado en la investigación realizada por Rosa Violante y Claudia Soto para el Normal N° 1 (Soto y Violante, 2005b).

recibidos en ambientes de bienestar, en donde se les brinde una educación integral centrada en el enriquecimiento de experiencias y en la transmisión de conocimientos.

¿Por qué hablar de contenidos en las instituciones de niños menores de 3 años, y no usar otro término para referirnos a lo que el docente de la institución enseñan?

- ✓ Porque se dan en instituciones educativas transmisoras de la cultura.
- ✓ Porque se trata de saberes que se legan en los cuales media un adulto/docente/docente.
- ✓ Porque esos saberes son seleccionados de manera sistemática, planificando su transmisión, asegurando su enseñanza y su posible aprendizaje.
- ✓ Porque siempre que se enseña algo de forma sistemática e intencional, aquello que se enseña es posible nominarlo *contenido*.

Los contenidos de enseñanza tienen una adecuación a las sociedades, a sus contextos socio-históricos, ya que no se enseña lo mismo en todas las sociedades, ni en una misma sociedad en todas sus épocas. Por todo lo anterior decimos que los contenidos tienen una adecuación psicológica y social (refieren a los sujetos y a las sociedades en donde se transmiten). En el contexto de los Jardines maternos, u otras instituciones que brindan enseñanzas integrales a niños pequeños, es menester clarificar aquello que se enseña, se lega, se ofrece a los bebés y a los niños para aunar criterios, sistematizar su transmisión, y asegurar la mayor posibilidad de aprendizajes. De esta manera, todos los niños tendrán la oportunidad de participar en espacios educativos enmarcados en una unidad pedagógica que traza horizontes comunes para su educación, garantizando así la inclusión para nuestras infancias y sus derechos (ME, 2012).

Soto y Violante plantean que el proceso educativo propio y característico del Jardín Maternal está relacionado con la crianza entendida como forma de enseñanza. Las acciones para asumir la crianza son anticipadas, pensadas, seleccionadas con criterios que optimicen los modos sociales de criar intencionalmente, a diferencia de otros ámbitos en los que se desarrolla de modo intuitivo. Así la crianza es un proceso educativo en el cual se transmite al niño un conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad, ayudando a los pequeños a conquistar su autonomía en las actividades cotidianas de alimentación, juego, higiene y sueño planificadas intencionalmente.

Una propuesta de **“buena crianza”** es aquella que brinda al niño un conjunto de experiencias que ofrecen oportunidades para la construcción de valores y posibilita acceder a la cultura de las comunidades en las que se encuentran las familias, ampliando así la experiencia cultural propia con el aporte de otros repertorios.

En la actualidad se verifica un reconocimiento sobre la intencionalidad pedagógica del Ciclo Maternal, tomando en cuenta aspectos como la etapa evolutiva de los niños y sus necesidades particulares, el tiempo y la importancia que ocupan las actividades vinculadas con la crianza, dada la edad de los niños y los tiempos que permanecen en la institución.

En la vida del Jardín Maternal existe un interjuego de variables que deben ponerse en equilibrio vinculándose con la necesaria articulación entre los tiempos de descanso y de juego, con los momentos individuales y grupales, con los objetos significativos para cada niño y con los momentos de intercambio e interacción con los otros.

Es fundamental rescatar el valor de los momentos dedicados a actividades asistenciales o de maternaje (alimentación, sueño, higiene), que tanto tiempo ocupan en la vida del jardín y su importancia como instancia de aprendizaje. Estos son momentos especialmente favorables para la exploración y relación interpersonal con el adulto y el medio.

En el Ciclo Maternal se debe ampliar la mirada referida a qué es enseñar, repensando las actividades y acciones como verdaderas instancias de aprendizaje significativos para los niños de estas edades, y como verdaderos aportes de los docentes desde la intencionalidad pedagógica.

El docente se adapta a las posibilidades, tiempo, necesidades del niño y éste a su vez se adapta a esos cuidados e intervenciones del adulto. Esta mutua adaptación es un proceso activo de parte de ambos y es lo que permite que se configure esta situación de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a las actividades, las propiamente lúdicas estructuradas o no, implican siempre una propuesta explícitamente intencional y sistematizada, que se organiza a partir de los objetivos previstos. Lo que significa una planificación que establezca actividades, materiales, espacios y rol docente. Planificación que será un conjunto de propuestas del docente y que sufrirá todos los ajustes necesarios que surjan a partir de la evaluación que en el momento y/o posteriormente se realice.

Enseñar significa, crear un clima de seguridad y confianza, a través del vínculo, en el cual se brinden oportunidades y se facilite la posibilidad de comunicarse, de conocerse a sí mismo y conocer el ambiente en el cual están en interacción las otras personas y los objetos. Enseñar supone entonces, un conjunto de acciones posibles por parte del docente, que incluyen el observar, el hablar, el callar, el abrazar o jugar, siendo la constante de todas ellas la intencionalidad pedagógica.

Se enseñará contenidos de:

- ✓ **La cultura de crianza:** saberes y prácticas que se inician en la cotidianeidad del hogar, y que las instituciones recuperan, explicitan, sistematizan y enriquecen, complementando y profundizando lo que se aprende en los contextos familiares. Se enseñan, por ejemplo, pautas sociales al comer, al ir al baño, al lavarse las manos, el uso del lenguaje y los estilos comunicativos, a relacionarse con los otros, a compartir, etc.
- ✓ **Aspectos del desarrollo:** aprendizajes que tradicionalmente se consideraban logros “espontáneos”, producto del crecimiento físico y la maduración, son comprendidos – desde las perspectivas socioculturales del desarrollo– fundamentalmente como resultado de la participación guiada en contextos de interacción. Resultan así contenidos de enseñanza: hablar, escuchar, caminar, correr, jugar, etc.
- ✓ **La producción cultural:** aspectos que remiten a diversos campos del Conocimiento y a una variedad de lenguajes artísticos, que recontextualizados y adecuados a las formas de hacer y aprender de los niños pequeños, habilita el enseñar a explorar, a mirar y actuar en la naturaleza y en el contexto social cercano, a escuchar y disfrutar cuentos y poesías, a experimentar dibujando, pintando, produciendo sonidos, escuchando melodías, cantando y bailando, entre muchas otras posibilidades

En relación a las actividades: En el desarrollo de una jornada en maternal, están presentes **cuatro tipos de actividades:** las **actividades cotidianas, las intermedias, las grupales y las electivas.**

Como venimos expresando, la organización de las actividades debe contemplar el respeto por los tiempos personales, mantener rutinas estables, los rituales diarios que otorgan seguridad y confianza en los niños y las familias. Luego, tendremos que considerar y analizar la alternancia de actividades con mayor o menor compromiso físico, alternancia de espacios, en el parque, en el SUM, en la sala, modificando espacios y propuestas. También, considerar la duración de cada propuesta, así los momentos grupales han de ser muy acotados. Los momentos de sueño han de tener límites muy flexibles acompañados con actividades de tiempos intermedios en simultáneo. La higiene requiere dedicación y cuidado cuando se considera que es un tiempo educativo donde los niños aprenden sus primeros hábitos y cuidados personales. Por ello, al pensar una propuesta de distribución de tiempo diaria, se ha de considerar la duración,

alternancia, rutinas estables, respeto por tiempos personales y, especialmente, simultaneidad de actividades. Podemos diagramar el devenir cotidiano de una jornada señalando la actividad central y las actividades en paralelo. Siempre se desarrolla una actividad en paralelo.

Las **actividades cotidianas** son aquellos tiempos dedicados a la alimentación, higiene y sueño, que se desarrollan en forma reiterada diariamente, en secuencias y horarios estables; mantener “rutinas estables” permite a los niños construir sentimientos de seguridad, anticipar acciones y tareas que reiteran con gusto y placer de saberlas conocidas. Las actividades cotidianas resultan de una importancia central en los primeros tres años dado que, al participar en ellas, los niños recorren un proceso de conquista paulatina hacia la autonomía y el aprendizaje de los modos sociales de actuar.

Los tiempos de **actividades intermedias** representan muchos momentos de la jornada en los que se da un pasaje, una transición entre actividades. Por ejemplo, el momento en el que se despiertan de la siesta, se toma la merienda y se va al parque; cuando se cambian pañales antes de dormir la siesta, donde algunos juegan, otros ya duermen y otros niños están participando de la higiene. En estos momentos se propone ofrecer a los niños materiales con los que puedan desarrollar actividades sin la necesidad de contar con la interacción directa del adulto; permite flexibilidad, respeto por el tiempo individual y de todos; promueve la autonomía, y que cada momento se constituya en momento educativo, evitando esperas innecesarias.

Los tiempos de **actividades grupales** han de ser breves y potentes; todos al mismo tiempo realizan la misma propuesta, por ejemplo cantar o escuchar todos juntos una canción, un relato o el recitado de un poema.

Por último, los tiempos de **actividades electivas** hacen referencia a bloques de tiempo de actividad durante la jornada, donde se ofrecen, al mismo tiempo, dos o más propuestas en simultáneo, entre las que los niños eligen participar por momentos en una, por momentos en otra. Es lo que llamamos *propuestas de **multitarea o juego en sectores*** donde, al mismo tiempo, los niños se encuentran con posibilidades y materiales de jugar al “como si” con muñecos, mantas, mamaderas, cucharas; jugar a construir con bloques blandos, a mirar libros y escuchar historias, a dibujar en un gran panel dispuesto para quienes deseen acercarse. Estos tiempos de actividades electivas resultan muy adecuados porque convierten el transcurrir del tiempo diario cotidiano en tiempo educativo evitando esperas innecesarias, tiempos vacíos que, por momentos, pueden angustiar a los niños.

Considerar la variedad de propuestas desde el principio de globalización y articulación⁹⁴, sin perder de vista que los niños necesitan volver a realizar las actividades en distintos momentos. El docente tiene que planificar intentando revalorizar el uso del tiempo, evitando esperas innecesarias para los pequeños; reconsiderando el uso del espacio; seleccionando los juguetes, materiales didácticos y objetos lúdicos más adecuados para que cada experiencia de aprendizaje, sea convocante y desafiante. El docente tiene que tener presente “*el juego como un saber a enseñar y un contexto en el que cobran significados los contenidos*”.⁹⁵

En relación al juego⁹⁶: ocupa un lugar privilegiado; el niño se apropiará del mundo, se conectará con otros, el espacio y los objetos; es decir, **el juego enseña**.

El docente con su accionar planificado, dará cuenta de su colaboración e intervención para que los niños “*entren corporalmente en la ficción y que participen en diferentes momentos de producción artística expresiva, corporal, plástica y sonora*”. El docente es figura de sostén, acompañamiento afectivo, responsable de “armar el escenario” y poner a disposición de los

⁹⁴ Nos referimos al principio de globalización “*atendiendo a razones no sólo de orden psicológico, sino epistemológico y sociológico, es decir la globalización entendida como problemática de la organización de los saberes*” en Harf, Ruth y otros. Nivel Inicial, aportes para una Didáctica. Ed. El Ateneo.1996

⁹⁵ Ibidem 49

⁹⁶ Se amplía el juego como dimensión transversal del Diseño, al finalizar las diferentes experiencias.

niños una amplia variedad de materiales y juguetes preparando un ambiente atractivo e interesante que convoque, llame, invite a jugar. Los juegos de sostén, ocultamiento, persecución, dramatizaciones, versificaciones entre otros, permiten el desarrollo de los vínculos, el apego para luego dar lugar a la autonomía, la confianza en sí mismo y el otro.

Agrupamiento de los niños en el juego: El tipo de organización espacial y temporal que venimos proponiendo promueve **diferentes modos de agrupamientos entre los niños**. Estos son bien diversos, dinámicos; favorecen que, en forma espontánea, se encuentren y se separen, inicien un juego entre dos, busquen un rincón más solitario o participen con cuatro o cinco niños del recitado de una poesía que propone la docente para escuchar. Se promueve la realización de actividades de juego en tiempos individuales, en dúos o tríos, pequeños grupos y en oportunidades puntuales, propuestas grupales dirigidas al grupo total, cortas y potentes, como lo es el caso de escuchar un relato, bailar, etc. Entonces, al interior de cada sala, las actividades se desarrollan en forma individualizada dirigida a dúos, tríos, pequeños grupos y, a veces, al grupo en su totalidad.

Entre los criterios para constituir grupos para jugar, podemos señalar los cronológicos según edades, otras veces criterios madurativos (por ejemplo, ingresan a la sala de deambuladores cuando dominan la marcha) o bien, atendiendo a ambos criterios a la vez. También se analizan otras variables institucionales de organización del personal y de iguales características. Esta última es la modalidad instalada y característica de casi todas las instituciones que, generalmente, constituyen las distintas secciones de maternal: sala de bebés, deambuladores. Es importante dejar abierta la posibilidad para construir formas de agrupamiento que respondan a necesidades familiares, de la comunidad y/o región en los que se instalen las propuestas educativas para niños menores de 3 años. Cerramos reflexionando sobre estos desafíos y demandas para las que, necesariamente, hemos de construir, entre todos, las mejores respuestas educativas para nuestros pequeños.

Con respecto a la evaluación: como otros de los componentes de la planificación, es concebida *“como un proceso mediante el cual se obtiene la información necesaria para la planificación, el desarrollo y comprobación de las decisiones docentes...con vistas a su posible mejora”*⁹⁷. Evaluar implica siempre una instancia de valoración que tiene por finalidad la toma de decisiones, no sólo sobre los aprendizajes de los niños, sino también sobre las propuestas del docente. Los procesos de construcción de conocimientos son siempre provisorios y los mismos, más que ser un punto de llegada, son un nuevo punto de partida, por ello, la evaluación no debe quedar librada a la espontaneidad docente, sino debe ser un acto intencionado y sistemático explicitándose los criterios, instrumentos (como la observación y registros escritos, fotografías, producciones de los niños); tiempos, modalidades, etc.

Otro aspecto importante es analizar qué, cómo, y cuándo se enseñó indagar sobre toda la tarea de la enseñanza. Laura Pitluk plantea una propuesta de evaluación que se basa en *“la necesidad de incorporar lo previsto en la planificación, lo que no está planificado; los logros y las dificultades; los reajustes y modificaciones para las próximas propuestas”*,⁹⁸ con la finalidad de reflexionar y comprender toda la situación didáctica como los procesos de aprendizajes personales y colectivos de los pequeños.

En definitiva **los componentes indispensables que debe tener toda planificación** sea cual fuere su formato didáctico, son: **los propósitos** (en términos de intencionalidades docentes que marcan un camino a seguir), **los contenidos** (en términos de experiencias de aprendizaje), **las estrategias** (como modo de intervención docente), **las actividades** que realizan los niños (en términos de itinerarios y secuencias) **los recursos, la evaluación y autoevaluación**. Es interesante plantear una **breve fundamentación o justificación**, al inicio de la planificación,

⁹⁷ Andersson, Adriana y otros. Planificar para el Jardín Maternal. Ed. Novedades educativas

⁹⁸ Pitluk, Laura. Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas.

que dé cuenta desde donde abordamos la propuesta de enseñanza planificada, justificando el para qué, y desde dónde.

Si consideramos que toda planificación está en coherencia con un enfoque didáctico, con un determinado modo de pensar y entender la educación (la enseñanza, el aprendizaje, el rol docente entre otros) y que desde dicho enfoque didáctico se definen sus componentes, podemos comenzar a esclarecer el lugar que tienen en los discursos pedagógicos y las prácticas curriculares en el maternal y las configuraciones didácticas.

b. LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN MATERNAL

¿Qué significa evaluar en el Jardín Maternal?

Coherente con toda la propuesta para el nivel inicial, en este primer ciclo, al igual que en el Segundo Ciclo: Jardín de Infantes, la evaluación merece un tratamiento especial y se la entiende como una actividad de indagación de los procesos que se inscriben en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje contextualizadamente. Al evaluar se pretende otorgar significado a la actuación, logros, experiencias, aprendizajes de los pequeños desde la mirada del docente. Evaluar supone un **proceso continuo de acompañamiento y sistemático** en el que se obtiene información de distintos momentos y situaciones de la vida cotidiana de la sala desde una mirada multidireccional, a través de la observación, registro y seguimiento de aspectos o indicadores. De aquí la importancia que el docente trabaje conjuntamente con otros adultos, es decir, con la información que aporten otros miembros de la comunidad educativa (maestros especiales, auxiliares, directivos). Es necesario instalar una cultura evaluativa en los Jardines Maternales teniendo en cuenta, en primer lugar que es una práctica propia de la enseñanza, que requiere del análisis y reflexión para la autoevaluación del docente, y en segundo lugar, porque los principales aspectos del proceso de aprendizaje que presentan diariamente los niños en esta franja etárea, deben dejarse registrado para su estudio, lectura, reflexión y seguimiento.

¿Qué se evalúa en el maternal?

Significa comprobar en qué medida las experiencias educativas que se le ofrecen en el maternal, facilitan o favorecen la construcción de procedimientos, la incorporación de pautas, la posibilidad de resolver situaciones, ampliando sus formas de apreciación y de expresión, de disfrute y comunicación aprendiendo a convivir y a compartir, acercándoles propuestas que le permitan comprender el mundo cercano que les rodea, pensando, potenciando y planificando variadas y ricas situaciones de juego.

Cuando se redacta un informe se suele describir lo que el niño *“es”*, pues es necesario además observar y describir *“cómo vivió las experiencias, que aprendió, que disfrutó”*, ya que las experiencias educativas deben plantear claramente qué estrategias, qué actitudes, que valores, qué procedimientos, habilidades han desarrollado.

Por lo tanto es necesario **evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje**, importa lo que el alumno ha logrado pero también *¿Cómo?, ¿Con qué ritmo?, ¿Con qué medios, con cuántos esfuerzos, para qué fines, cómo logra salvar las dificultades?, etc.*

La actuación, las actitudes y diferentes manifestaciones del niño deben ser entendidas e interpretadas, como una realidad compleja y dinámica, en relación a las innumerables situaciones que se suceden en la sala, como así también a las actividades generales de la institución, y aquellas vinculadas con la familia y la comunidad.

Métodos cualitativos para obtener información

Observación y registro: no se puede observar todo a la vez, es necesario focalizar la mirada, ya que la observación implica ir más allá de la percepción y poder ajustar el registro en función de algún aspecto que se desee priorizar, a fin de ajustar intencionalmente la mirada, la observación a ello. Consiste en explorar situaciones de la vida cotidiana contextualizadamente e integrándolas con el fin de poder establecer relaciones para llegar a comprenderlas en un necesario cruce con las teorías de la enseñanza y de aprendizaje, y con teorías didácticas en general.

Se puede observar y registrar:

- ✓ La dinámica de la sala,
- ✓ sus rituales,
- ✓ propuesta de intervención didáctica,
- ✓ la situaciones en el patio de juego,
- ✓ juegos que se llevan a cabo,
- ✓ momentos de descanso, alimentación, cambiado de pañales, sueño, diferentes actividades que se organizan, etc.
- ✓ el uso de materiales y recursos.

La observación y el registro que debe acompañarla necesariamente, ocupan un lugar privilegiado en este Ciclo, teniendo en cuenta que existen efectos que, buscados o no, suelen pasar inadvertidos a los ojos del observador. Santos Guerra plantea que lo no observado no es equivalente a lo que no existe, ni a lo no relevante, ni a lo no evaluable, se trata de un aspecto del proceso evaluador que pretende profundizar en la acción educativa para descubrir e interpretar lo oculto. Una mirada de lo incidental, de lo no previsto puede brindar información relevante respecto al aprendizaje. Por lo tanto cuando se observa se debe contar con instrumentos de registros abiertos que permitan expresar el cómo, ¿qué estrategias utilizó, qué dificultades encontró y cómo las resolvió?, analizar si el error fue constructivo, etc., estos interrogantes brindan posibilidades de insumos para las nuevas intervenciones docentes.

La observación directa y sistemática constituye la principal técnica del proceso de evaluación, es una herramienta imprescindible desde el primer día para conocer las características personales de cada niño, y aprender a interpretar las diferentes manifestaciones: llantos, palabras, miradas, sonrisas, pasividad, berrinches, e ir reconociendo sus gustos, demandas y necesidades. Por eso los docentes, en tanto “personas claves” para el niño, deben estar atentos a estas señales, por ejemplo, ante el llanto insistente de un bebé será importante indaga cual es la fuente de su incomodidad o malestar, reconociendo que puede deberse a determinadas tensiones en el ambiente. Este análisis permite realizar modificaciones para brindar a los bebés / niños un contexto que le transmita mayor seguridad y confianza, entendiendo que la disponibilidad, el afecto y la contención de todos los actores institucionales son también modos de enseñar a los bebés / niños a confiar en los adultos que los cuidan.

No obstante, el tipo de información y las técnicas o instrumentos a utilizar para evaluar, deberá ser discutido en el seno del equipo docente y quedar registrado los acuerdos en el Proyecto Educativo Curricular Institucional.

Entrevista: es otro método de corte cualitativo que será muy útil y necesario en esta instancia evaluativa, ya que, se trata de un diálogo intencionado, para buscar propuestas, opiniones, llegar a acuerdos, dar explicaciones, etc. se pueden realizar entrevistas individuales y de grupo con docentes y padres. Consiste en un encuentro entre dos o más personas donde se crean espacios de diálogos abiertos en una perspectiva cooperativa, participativa y co-responsable.

Permite profundizar los vínculos, completar informaciones, recoger las expectativas de la familia y al mismo tiempo se fortalecen los lazos de comunicación Escuela - Familia – Comunidad.

Hay diversos tipos de entrevistas:

- ✓ **Entrevista Formal:** Es aquella que sigue una estructura o esquema, es dirigida y se enmarca en tiempos previamente planificados, éstos pueden ser: al inicio, durante o al finalizar el año escolar.
- ✓ **Entrevista Inicial:** Es un encuentro planificado, por lo que podría usarse una guía o una ficha de inscripción que oriente su desarrollo; con una duración predeterminada y en un espacio que considere la privacidad. Además, las entrevistas deben registrarse y analizarse, para luego emitir buenos juicios y tomar decisiones. Es importante definir institucionalmente qué se pregunta de la historia vital, para no movilizar a todos los padres con preguntas que luego el docente no puede manejar la respuesta. Mientras más abierta sea la entrevista, mayor será la posibilidad de obtener informaciones o conocimientos nuevos acerca del niño y de su familia.
- ✓ **Entrevista no Formal:** Es aquella que se realiza sin un esquema previamente estructurado; generalmente su objetivo principal es tratar asuntos en relación al proceso de aprendizaje de los niños. Puede ser con adultos responsables de los niños, para obtener información de cambios recientes en la dinámica familiar u otras cuestiones referidas a la crianza del niño.

Los instrumentos de evaluación: sintetizan la puesta en escena en un mismo tiempo de qué se pretende evaluar, a quiénes, con qué propósitos.

- ✓ **Los documentos:** pueden analizarse en una institución pueden ser diversos, documentos oficiales, didácticos e informales.
- ✓ **Los portafolios:** guardan diversas producciones del alumno, lingüísticas, gráficas.
- ✓ **Los registros narrativos:** documentaran formas de actuar, de aprender, de pensar de los niños en las distintas propuestas. Esto debe permitir visualizar los procesos de todos y no sólo de algunos. Sirve para recopilar acontecimientos, hechos, sucesos e informaciones relevantes acerca del desarrollo del niño. Esto permite tener una mayor comprensión acerca de su comportamiento, su vida, sus rutinas y preferencias. Se puede registrar el acontecimiento tal y como ocurre haciendo una descripción con la mayor cantidad de detalles posibles, tratando de no utilizar juicios de valor o calificativos, sino más bien describir la situación. Hay situaciones en que escribir puede ser imposible, ya que no se puede registrar y a la vez sostener el ritmo normal de la clase. De ahí que es posible dar cierta estructura a las notas de campo, para ayudar a la memoria en una instancia posterior de escritura, pero siempre respetando la textualidad de los dichos. Por ej.: “*Es dosado*” en lugar de registrar “*es rosado*”.

A su vez, no sólo para una mayor contextualización del registro sino para considerar el nivel de confiabilidad del documento, se explicita el “carácter del registro” algunas posibilidades a tener en cuenta:

- ✓ **Registro textual tomado in situ:** Esto implica que se toma nota textual en el lugar, y el escrito queda tal cual fue elaborado en el momento de la observación. Registro textual de lo expresado por un niño: “*Yojubaba con mi agu*”, “*mi mama*”, si bien las frases son inteligibles, ayuda al momento de ver la evolución del lenguaje oral.
- ✓ **Registro ampliado del tomado in situ:** Mientras se transcribe el registro, se le anexa todo lo que se recuerda y que no se pudo escribir en el momento. Además, de explicitar/describir información de los contextos en que se desarrolla la situación registrada.

- ✓ **Registro reconstruido a posteriori:** Se trata del documento elaborado luego de la situación de campo que, por algún motivo, no se pudo registrar en el momento. Generalmente se escribe en lenguaje indirecto.

En cuanto a la construcción del registro, después del encabezamiento, se puede describir/contextualizar la situación previa al comienzo del registro, realizar diagramas del escenario u otras especificaciones que ubiquen la situación registrada. Las descripciones contextualizadoras pueden ser colocadas entre barras (//) a fin de diferenciarlas de los aspectos “textuales”.

Esta información resultará central para contrastar con marcos teóricos y desarrollos de investigaciones de relevancia, para producir conocimiento y para preparar los informes para las familias y para otros docentes en el pasaje de sala. En este sentido, se deben consignar tanto los logros y progresos como las dificultades y sobre ellas también se toman decisiones, se trabaja para su superación. Existen diferentes formas de registros de la información de acuerdo al estilo de cada institución, docente y grupo de alumnos. Los registros narrativos, las notas de campo son las formas más generalizadas entre los docentes para capturar situaciones, momentos significativos que luego se analizarán desde marcos referenciales a través de la reflexión, para la toma de decisiones. Es necesario registrar los cambios observados, es desempeño en las propuestas, registrar información que permita establecer relaciones causales entre diversos fenómenos. El registro debe nutrirse de una pluralidad de miradas (auxiliares, directivos, docentes especiales, no docentes) las que se convierten así en herramientas para el docente, a partir de la comunicación fluida y el dialogo permanente.

c. INFORME FINAL

*“En la Educación Inicial la evaluación no está supeditada a los sistemas de acreditación. La promoción de un año/Sala/sección dentro del Nivel Inicial es de carácter automático dado que no se plantean requisitos de acreditación, por lo tanto no puede repetirse ninguna de estas instancias.”*⁹⁹ Pero es responsabilidad de cada institución y de cada docente, el logro de los propósitos propios de este primer ciclo, y que se acrediten o se certifiquen los saberes y las experiencias adquiridos.

Se recomienda para la elaboración del informe final, considerar al niño como un ser integral, evaluando su desarrollo desde todas las dimensiones organizadas en diferentes experiencias de aprendizajes. Partiendo entonces, de la “dimensión personal-social”, la “dimensión de la comunicación y expresión”, “dimensión del ambiente social y natural”, hasta llegar a la dimensión transversal: “el juego”, teniendo en cuenta las variables del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Será importante tener en cuenta la información que aporten otros miembros de la comunidad educativa, creando así espacios institucionales para la evaluación conjunta.

Es necesario no limitarse a describir sólo los aspectos del desarrollo social y afectivo del niño, o de su socialización, sino también se debe propiciar una evaluación de cómo se construyeron los conocimientos, cómo se apropiaron de las experiencias, a través de qué estrategias, qué actitudes y valores les atribuyeron.

d. AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Es necesario que cada docente, pueda evaluar de manera reflexiva y permanente sus propias prácticas pedagógicas. Deberá trabajar sobre la reflexión, tanto sobre las prácticas que observa

⁹⁹Ministerio de educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial(2012). *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza*. Op. Cit.

como sobre las prácticas que realiza, intentando “leer” la realidad y analizarla, diagnosticar (a modo de un “docente clínico”) lo que en ella sucede. Lo fundamental es obtener información para reflexionar, y será necesario acudir a herramientas etnográficas, tales como la observación, el registro, las entrevistas o los cuestionarios, entre otras, de modo que favorezcan el proceso de dar significado a las experiencias. Es oportuno destacar que el docente es también, dentro del contexto institucional en el que desempeña su rol, un productor de saberes pedagógicos; en la medida, en que a través de sus intervenciones pedagógicas, intenta resolver problemáticas y desafíos educativos situados en salas donde se desarrollan las primeras experiencias de aprendizaje de los niños de 45 días a 2 años.

Para poder legitimar esos saberes, es indispensable sistematizarlo y ponerlo en circulación pública, por lo que las herramientas metodológicas mencionadas, representan un doble aporte, en tanto no solo posibilitan la obtención de datos necesarios para la evaluación de las prácticas; sino también la legitimación de saberes pedagógicos contruidos en el seno de las mismas. En este caso, **se sugiere la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el maternal**, esto no solo contribuiría a producir un saber localizado, situado de la enseñanza en los primeros años de vida, sino también facilitaría la objetivación y sistematización de complejos procesos. Así, una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos, puede volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, a través de la constatación teórica. En este sentido, la reflexión y la narrativa constituyen herramientas básicas a través de las cuales el docente interroga su propio desempeño profesional en este primer ciclo, facilitando el análisis del proceso entre lo que planificó y pensó enseñar, lo que esperaba que aprendieran los pequeños y lo que efectivamente enseñó y logró que aprendieran, e indagar sobre los diversos contextos y su influencia en los procesos y resultados de las planificaciones. La auto-evaluación a través de la reflexión sobre la propia práctica, permite ir reconociendo fortalezas y debilidades a tener en cuenta para la toma de decisiones. El autoevaluarse retroalimenta la tarea de la enseñanza, por ejemplo: en relación a un niño que no progresa, el docente podrá preguntarse por ejemplo: *“¿qué estrategias utilicé para ayudar a que este niño evolucione?”*, *“¿qué ayuda pedagógica le brindé, de qué manera andamié sus aprendizajes y experiencias?”*, *“¿he utilizado estrategias para que el niño aprenda a través del aprendizaje visual, auditiva, etc.?”*, *“¿he tenido en cuenta sus propios procesos y ritmos para aprender?, ¿incidí adecuadamente en su aprendizaje?”*, etcétera.

La autoevaluación en el Maternal, implica entonces, una tarea de investigación de la propia acción, de la propia práctica, por lo que será conveniente acompañar estas reflexiones con el registro y contrastación teórica permanente, procurando que esta reflexión no sea siempre en ,ino que signifique una momento compartido con los colegas y directivos o autoridades.

Para ello será importante:

- ✓ Crear espacios de reflexión grupal (entre docentes y con directivos)
- ✓ Analizar situaciones didácticas (registros, observaciones, crónicas de clases, filmaciones, fotos, etc.).
- ✓ Reflexionar para descubrir y desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas de la sala.
- ✓ Realizar observaciones, registros, de otros colegas durante el desarrollo del momento didáctico para analizar de manera conjunta favoreciendo la retroalimentación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- ✓ Recuperar las experiencias a través de narrativas pedagógicas.
- ✓ Revisar, reflexionar y analizar las propias prácticas y la de los pares, teniendo en cuenta las respuestas de los niños, sus características, demandas y necesidades, también aquellos aspectos o información proveniente de las entrevistas con los padres en contexto.

TERCERA PARTE

*“ORGANIZACIÓN
CURRICULAR”*

87

Tercera Partes: “ORGANIZACIÓN CURRICULAR”

1. CARACTERIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS

PRESENTACIÓN

El mundo que rodea a los niños está allí, a su alcance, existe, cambia, produce efectos, modifica conductas. Las ideas de que los niños pequeños van construyendo acerca de ese mundo y de ellos mismos, también cambian, se modifican y hacen más complejas en la medida en que son mayores sus posibilidades de comprensión, y en la medida también en que puedan participar de experiencias, observaciones, reflexiones y preguntas vinculadas a ese entorno.

Desde la cultura en la cual están inmersos ellos tienen experiencias con el mundo exterior, solo que es importante ayudarlos a “dar palabras”, a expresar de alguna manera lo que están viviendo. No solo palabras que nombren a los objetos, sino también que expresen coherencia interna con las sensaciones que prueban ellos mismos, o con las relaciones que establecen con el medio.

Hay acciones que realizamos todo el tiempo y en las cuales hay gestos significativos que no podemos obviar, así por ejemplo, observarlos y darles significado podría ser útil para empezar a hablar de lo que está sucediendo.

Esas acciones que hacemos (cocinar, ensuciar el agua con la témpera para pintar, trabajar con diferentes materiales, manipular diversos objetos, jugar, observarlos etc.) se fundamentan en teorías sólidas y se pueden explicar.

El medio en que el niño se desenvuelve y con el cual interacciona constantemente, le envía mensajes, invitándolo a determinadas acciones, facilitándole determinadas actitudes, o también limitándolo, por ello es necesario ofrecerles variadas oportunidades para el juego, la exploración, la curiosidad, el desarrollo de experiencias innovadoras y desafiantes, que contribuyan a favorecer la creatividad, el descubrimiento y además favorezcan las relaciones inter-personales de quienes participan en el proceso educativo.

Se trata de abrir al niño al mayor universo posible de las formas sociales y culturales, tomando primero como eje las formas de su ámbito cotidiano (elementos significativos de los hogares y del entorno natural); luego, las formas que el niño produce en su expresión (dejar las primeras huellas, experiencias con las materias: barro, piedra, agua, juguetes, etc.) y al mismo tiempo, formas lejanas que dan cuenta de la existencia de la naturaleza y del hombre.

El docente debe tener en cuenta que a partir de estas huellas y del reconocimiento de las mismas va a ir inscribiendo y acopiando experiencias subjetivas, satisfactorias para la autoestima y el desarrollo personal y social del niño.

Es fundamental entender que **se enseña en todo momento**: cuando se lo viste, cuando se le cambia el pañal, cuando se lo acuna, cuando se lo sostiene, se le sonríe, se mantiene la mirada, cuando se le acerca el juguete que señala, a través de la disponibilidad corporal del docente, con la voz que lo contiene y fundamentalmente cuando se asume una actitud de respeto hacia él. Son formas educativas centrales en el jardín maternal que necesitan de una organización del espacio y del tiempo y de cada propuesta en particular. Esto que en el maternal se conoce como actividades de rutina, connotan una gran importancia, en tanto articulan las propuestas institucionalizadas con la cultura de crianza hogareña, que debe oficiarse como ámbito de referencia privilegiado para pensar y diseñar las propuestas de enseñanza en el jardín maternal. Estas actividades se vuelven propuestas de enseñanza cuando adquieren intencionalidad pedagógica, cuando se las inscribe en formas de enseñar específicas del ciclo: crear escenarios, acompañar con la palabra, participar en expresiones mutuas de afecto,

ofrecer disponibilidad corporal, realizar acciones conjuntas con los pequeños, tal como se desarrolla en el apartado “La enseñanza en el jardín maternal”.

En este sentido, los contenidos en este ciclo, se piensan en términos de “haceres”, como **procedimientos básicos** (el uso de la cuchara o la exploración de un objeto), como **relaciones fundantes**, (la relación continente- contenido) o como **conceptos sencillos** (características de los objetos: color, forma, tamaño) que son protodisciplinarios.

Así determinados aspectos del desarrollo pueden transformarse en contenidos de la enseñanza. Por ejemplo a caminar no se enseña directamente, sin embargo se favorece y se pueden diseñar actividades que propongan la exploración del espacio y el desplazamiento de objetos, trabajar “la marcha como forma de desplazamiento”. De alguna manera se le enseña al niño que el desplazarse a través de la marcha, le posibilita otras acciones diferentes y seguramente más ricas.

Otros aspectos del desarrollo que no se enseñan, pero que están implicados en otros aprendizajes que favorecen su logro, es el control de esfínteres. Este aprendizaje, no se enseña directamente, ya que es un logro que depende del desarrollo de cada niño, y como tal se relaciona con la maduración. Es decir, no puede ser considerado un contenido en sí mismo, pero se contribuye a su consolidación, a través de articular experiencias que lo favorezcan, como por ejemplo, aquellas vinculadas a la adquisición de determinadas normas sociales: “ir al baño”, “bajarse la ropa”, etc. De esta manera los niños aprenden a diferenciar entre estar sucio y limpio y a verbalizar sus necesidades.

En vinculación con el **desarrollo del lenguaje**, los docentes transmiten con su cuerpo distintas formas particulares de diálogo, están forjando el avance en el camino de la apropiación del lenguaje de los pequeños. Como mediadores culturales, muestran, enseñan, transmiten el uso social del lenguaje. Así trabajan con las competencias lingüísticas y no lingüísticas: experiencias como escuchar y hablar en contextos comunicativos con propuestas formales significativas, crean oportunidades para la construcción de sentidos y significados. De esta manera, los niños hacen saber lo que sienten, desean y necesitan, mientras avanzan en el camino de la apropiación del lenguaje. Afirma Graciela Montes que mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé “lee” el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón, o el consuelo. Es decir realiza un trabajo a través del cual otorga significaciones diferentes a diversos sonidos, movimientos, objetos. Estas lecturas primigenias de su entorno resultan invisibles ya que no quedan registros. Quizás solo alguien muy cercano, intuitivo y observador, buen lector de pequeñas señales, pueda interpretar o percibir o conjeturar probables significaciones de esas señales. Luego con el lenguaje podrá poner en palabras, darle voz a la lectura, de sus experiencias. Podrá contar a través de relatos, por ejemplo. Cada persona desde que nace busca sentidos, sondea su entorno. Más tarde y a medida que va adquiriendo el lenguaje irá tomando la palabra, etapa clave en la historia del lector.

La comunicación (del latín comunico, que significa “compartir”) en sentido amplio constituye una actividad social, interacción, que implica comprensión mutua entre, al menos, dos personas. Desde que el niño nace, los adultos que lo rodean, madres, padres, abuelos y otros adultos cuidadores inician interacciones con él. Así lo incentivan a producir gestos, sonidos, sonrisas, miradas. En el intercambio los adultos otorgan significado a las expresiones del bebé, a sus movimientos corporales, a sus gestos, su llanto; y suelen verbalizar su interpretación de las acciones del niño en términos de deseos, necesidades o sentimientos. Por su parte, los bebés aprenden que los gestos tienen poder comunicativo porque “leen” en los rostros de los adultos sus reacciones. Los adultos educadores en su interacción con los pequeños buscan mostrar un mundo mediado por las palabras. Usan el lenguaje para comunicarse con ellos. Con gestos, sonidos expresivos, miradas, manifestaciones corporales, palabras, interactúan

para comunicar y comunicarse mutuamente. El ámbito del Jardín Maternal resulta un espacio prodigioso para ese intercambio comunicativo entre educadores y los niños. **Las experiencias de lenguaje, orales y literarias**, se inscriben en la dimensión de la comunicación y expresión. Ésta se centra en la importancia de los lenguajes para recrear prácticas culturales y posibilitar el acceso a otros mundos posibles. Experiencias de oralidad y literarias juegan entre sí, dialogan. Se construye un pacto que crea una forma de atención mutua; al usar el lenguaje los niños hacen mucho más que dominar un código: negocian procedimientos y significados, al tiempo que, simultáneamente, aprenden los caminos de la cultura y de su lenguaje. De a poco lo irá conociendo, le producirá extrañeza y se le irá volviendo conocido; y para dar a conocer su lectura del mundo se adueñará de él. Jugará con las palabras y tonos, musitará, gritará, hará preguntas. El lenguaje se irá convirtiendo en un instrumento de exploración privilegiado. Comenzará siendo un “lector oral”, que se irá adueñando de diversos tipos textuales: nanas, canciones, relatos, acertijos, consejos, entre otros. Se irá construyendo como constructor de sentido (escritor), cuando toma la palabra y alguien lo escucha.

Como otras formas de lenguaje, las melodías, ritmos, canciones, sonidos de los más variados están presentes a cada momento de la vida del niño. Permitirle apoderarse de ellos para jugar, disfrutar, crear, es brindarle valiosas oportunidades para el desarrollo de su creatividad, imaginación, expresión, comunicación e inteligencias. Las aproximaciones sensibles al mundo sonoro, el estímulo y la práctica musical promoverán en el niño la atención sostenida y una actitud inquisitiva al mundo sonoro. *“Si el potencial musical que todos tenemos fuera desarrollado desde la infancia, dejaríamos de pensar en la música como dominio de unos pocos, convirtiéndola en una actividad accesible para una mayor cantidad de individuos”* (Gardner, 1994). En las primeras etapas de la vida la percepción es holística, sistémica, por ello es necesario que se estimulen las experiencias sonoras y musicales, en concordancia con otros estímulos (visuales, táctiles y cinestésicos), que facilitan el encuentro con la música como vía de expresión.

En el ámbito educativo la **Expresión Corporal** colabora con otras disciplinas para ofrecer a los niños diferentes espacios que le permitan sensibilizarse, conocerse y conocer, desinhibirse, comunicarse, investigar y socializar a través de manifestaciones su cuerpo. Es necesario ofrecer posibilidades que puedan favorecer la comunicación, inicialmente gestual y corporal. La acción es uno de los instrumentos principales para el desarrollo del niño, esta acción no es siempre la precisa, los niños actúan, aciertan y se equivocan, y el error forma parte del aprendizaje. En su interacción con el entorno, y como consecuencia de sus vivencias, los niños se comparan, encuentran sus diferencias, se van conociendo, adquiriendo identidad propia, interiorizando progresivamente su cuerpo y sus posibilidades, madurando el esquema corporal en conocimiento, conciencia y control. Así, toman progresivamente conciencia del mundo, de sí mismo y de cuanto lo rodea.

Las experiencias en artes visuales favorecen los procesos de descubrimiento, creación, producción y apreciación, en relación a los elementos que componen el lenguaje visual. La diferencia está en que en los primeros años se pone “foco” en los procesos de descubrimiento, de apreciación, de emoción frente a las obras, de sentimientos que conmuevan y habiliten la entrada al campo de lo fantástico, lo imaginado, lo estético, lo que emociona, lo que humaniza porque conecta al sujeto con lo sensible. Esto no excluye la presencia de los elementos del lenguaje plástico-visual, pero estos no se han de constituir en objetos de enseñanza y sí ha de ser central la entrada a la participación, a la experiencia estética en su dimensión emocional y afectiva.

Crianza y vida cotidiana

La Crianza y la vida cotidiana familiar, hogareña, la definimos como una bisagra para articular la educación maternal, estas instituciones tienen la función específica de enseñar, y su punto de partida para pensar los contenidos del jardín maternal, será recuperar hábitos y rutinas cotidianas que forman parte de las pautas de la crianza, y que en el maternal adquieren sistematicidad e intencionalidad para desarrollar y ampliar las posibilidades de aprendizaje de los más pequeños.

Las “rutinas”- **actividades cotidianas** son aquellos tiempos dedicados a la alimentación, higiene y sueño, que se desarrollan en forma reiterada diariamente, en secuencias y horarios estables. Esto es fundamental en estas edades para construir sentimientos de seguridad, anticipar acciones y tareas que reiteran con gusto y placer de saberlas conocidas, evitando la repetición sin sentido y de manera mecánica. Las actividades cotidianas resultan de una importancia central en los primeros tres años dado que, al participar en ellas, los niños recorren un proceso de conquista paulatina hacia la autonomía y el aprendizaje de los modos sociales de actuar¹⁰⁰.

En relación a la crianza y vida hogareña, las rutinas en el maternal se traducen en diferentes momentos a trabajar en el maternal, durante el desarrollo de la jornada:

El momento de sueño y descanso, debe desplegarse en un sector tranquilo, accesible a la mirada constante de la docente aun cuando ésta se encuentre en otros espacios, donde las niñas y niños puedan descansar o dormir alejados de los ruidos y de la actividad bulliciosa del Jardín. Debe disponer de las condiciones necesarias para conseguir un ambiente confortable, que brinde al niño un espacio propio y permanente para dormir o descansar. Se trata de generar las condiciones óptimas para el descanso y el reposo, respetando los hábitos y ritmos de sueño y vigilia de cada niño en particular.

El momento de la alimentación, tiene un valor muy importante, ya que es el lugar donde niños y niñas tienen la oportunidad del contacto con los adultos para aprender sobre sí mismos, sobre el mundo que los rodea y crear vínculos sociales con los demás.

Es conveniente que sea un lugar organizado y preparado dentro de la misma sala, donde se coloquen mobiliarios y utensilios acordes a la edad de los pequeños. El docente deberá asegurarse que los niños reciban una alimentación balanceada y nutritiva, como así también, que se tomen en cuenta las diferencias individuales, ritmos de alimentación, gustos y necesidades. Otra de las intencionalidades que favorece el momento de la alimentación se vincula con la apropiación progresiva de normas sociales y culturales, relacionadas con el comportamiento en la mesa, la ingesta de alimentación, el uso de los cubiertos y las relaciones con los demás.

El momento de la higiene y el aseo personal, adquiere relevancia para la construcción de conocimientos relacionados con el cuerpo, la identidad y la adquisición paulatina de normas. El cambio de pañales, el vestir o desvestir son experiencias ideales para la interacción positiva entre los adultos e infantes, sobre todo cuando se trata de los más pequeños. Es pertinente destacar que el sector de higiene debe contemplar la edad y las necesidades de todos los niños, acompañando sus posibilidades de autonomía.

Muchas son las experiencias formativas que contribuyen al desarrollo personal y social, adquiriendo relevancia el tipo de vínculos que se establecen, los estilos de comunicación y las

¹⁰⁰ Instituto Nacional de Formación Docente. Clase 3: Los tiempos diarios, personales e institucionales. Los diversos agrupamientos de niños. La organización de la enseñanza para niños/as de 45 días a 3 años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

actitudes que se ponen en juego, los modos particulares de interacción y los valores que los niños aprenden cotidianamente.

A. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO DIMENSIÓN TRANSVERSAL

Por la relevancia que tiene el **Juego** en la vida de los niños dedicamos este apartado especial en la estructura curricular, teniendo un **carácter transversal** que atraviesa las tres dimensiones y a las distintas experiencias incluidas en ellas. Por lo que todo lo referido a tipos de juego en este desarrollo, podrá ser recuperado para ampliar y profundizar, las orientaciones de la enseñanza en las tres secciones que se desarrollan más adelante.

El jugar del niño se sitúa en un lugar privilegiado, como “**fundante**” del sujeto que se está constituyendo y que construye sus funciones intelectuales, psicomotrices, sociales, de lenguaje. A través del juego el niño aprehende el mundo que lo rodea, interactúa con los objetos, resuelve problemas, hace circular sus propios significantes; utiliza diferentes modalidades de comunicación, involucra a su cuerpo, convoca al otro. Que un niño o niña paulatinamente sea artífice de su propio juego, que arme su propia escena, es en sí mismo, indicador del armado de la simbolización y de sus particularidades. Nos muestra una posición subjetiva y ciertas posibilidades cognitivas. En este sentido, desde el Jardín Maternal se requieren docentes que puedan reconocer en los sujetos, aquellos procesos estructurantes y fundamentales para guiar el avance en sus aprendizajes y propiciar las condiciones que permitan el trabajo singular de ligadura, inscripción y transmisión.

El **juego** como expresión del sujeto es un fenómeno complejo que ha sido estudiado desde diversas teorías psicológicas entre los que se destacan autores como Winnicott, Freud, Piaget. Para **Freud** el juego es ante todo una manifestación de la personalidad, y obra como un escape a las tendencias reprimidas. A través del juego el niño modifica la realidad, y anula sus experiencias dolorosas y angustiantes. **Winnicott** le confiere al juego infantil diferentes significados: manifestar placer, expresar agresión, controlar la ansiedad, adquirir experiencia, establecer contactos sociales, promover la integración de la personalidad y la comunicación con los otros. El niño encuentra un modo de desarrollar su fantasía a través del juego. “*El juego es la prueba continua de la capacidad creadora que significa estar vivo*”¹⁰¹.

Piaget sostiene que en el **juego** el niño incorpora la realidad a sus esquemas pero no se preocupa de acomodarse a esa realidad, sino que la modifica a su conveniencia: “*la sábana puede ser una carpa, posteriormente una capa, todo depende de los que el niño necesite en ese momento...La realidad se somete a las necesidades del yo, sin que éste deba someterse a las necesidades o limitaciones que la realidad le impone. En el juego todo es posible, los temores y los miedos controlarse, los deseos cumplirse.*”¹⁰²

Desde el punto de vista Piagetiano, se distinguen **tres tipos de juegos**: los **juegos de ejercicio** (desde el nacimiento hasta los dos años), el **juego simbólico** (a partir de los dos años hasta los siete años aproximadamente) y el de **reglas** (de los seis, siete años en adelante)

En sus desarrollos teóricos influenciados por las perspectiva vigotskyana, Barbara Rogoff expresa “*que el desarrollo tiene lugar durante el juego, que es la actividad que lo guía durante los años previos a la escolarización; insistió*”¹⁰³ en los aspectos afectivos y motivadores del juego” (...) “*el juego como tal crea la propia zona de desarrollo próximo del niño. Mientras juega el niño actúa siempre por encima de lo que representa su edad media, por encima de su conducta cotidiana; cuando el niño está jugando es como si se sacara una cabeza a sí*

¹⁰¹ Winnicott, D. 1960. El niño y el mundo externo. Ediciones Hormé.

¹⁰² Bauzá, A, M y Otros. Pensando la transformación de la Educación en el Nivel Inicial. Ed. Homo Sapiens

¹⁰³ Cuando la autora dice “insistió”, alude a Vigotsky

mismo”¹⁰⁴ (Vigotsky, 1967) . El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño; a través del juego construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural, jugando con otros; el niño comienza a comprender la realidad de su entorno social y natural, acrecentando lo que denomina Vigotsky “zona de desarrollo próximo”¹⁰⁵.

Desde el ámbito pedagógico, Patricia Sarlé señala que desde las primeras escuelas Infantiles se consideró al “juego como método, desde Froebel..., el Método Montessori y los juegos educativos de Decroly (...) El Jardín de Infantes surge con fuerte contenido utópico y pedagógico en el que el juego es el pivot desde el que se piensan las prácticas...”¹⁰⁶

La Ley de Educación Nacional establece entre los objetivos de la educación Inicial, “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor, social”¹⁰⁷, legitimando su presencia como **contenido a enseñar**.

Desde hace décadas se considera al juego como un derecho inalienable de la infancia; como una actividad humana placentera en sí misma, estructurante del psiquismo que favorece el desarrollo en todas sus dimensiones, promueve los procesos de aprendizaje en el niño y las actitudes positivas hacia los demás, como expresamos en párrafos anteriores. En este sentido, su presencia es fundamental en el Jardín Maternal, se plantea al juego como propio del nivel inicial y como necesidad de comprender, valorar y proponer actividades lúdicas, planificadas por el docente. Es el docente el encargado de crear un “escenario”, propone el tipo de juego, organiza el “tiempo” y el “espacio”, selecciona “materiales y objetos”, configura un entramado indispensable para generar condiciones en las que sea posible el aprendizaje desde un “formato lúdico”¹⁰⁸. Las actitudes de los docentes se constituyen en andamiajes para enseñar, instalar y sostener “diálogos lúdicos”.

Para **enseñar a jugar**, los adultos habrán de desplegar algunas acciones necesarias como iniciar o continuar un juego con el niño, reiterarlos en forma recursiva los juegos, con algunas variantes; comunicar la intencionalidad lúdica al niño y participar jugando; armar escenarios de juego con materiales estables como variados.

El juego puede presentarse en forma **individual o grupal**, llevándose a cabo en diferentes momentos de la jornada y con distintos objetos; en las actividades de crianza como en las de multitarea o electivas; dentro de la sala como en los espacios al aire libre.

Daniel Camels expresa que los **juegos maternos** en esta etapa; tienen como protagonista al pequeño en relación a un adulto; el autor sostiene que los juegos corporales desde muy temprana edad no solo estimulan, sino que además constituyen una herramienta para elaborar los miedos básicos. Presenta **cuatro formas** diferentes de juego:

- ✓ **Los juegos de sostén:** hacen referencia a los juegos de movimiento, corporales que se desarrollan en, desde y sobre el cuerpo del adulto. El cuerpo del adulto es territorio de la escena lúdica. Surgen cuando se toma al bebé en brazos y se lo “mece” para calmar su llanto o iniciar el momento de sueño. Algunos ejemplos son el “Bote” (mecer),

¹⁰⁴ Rogoff, Bárbara. Aprendizajes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo. Paidós. 1998.

¹⁰⁵ “La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de los otros y el nivel de desarrollo potencial o la capacidad para resolverlo con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces”. En ¹⁰⁵ Rogoff, Bárbara. Aprendizajes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo. Paidós. 1998.

¹⁰⁶ Sarlé, Patricia. Lo importante es Jugar. Ed. Homo Sapiens.

¹⁰⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206. Cap II Art. 20. 2007

¹⁰⁸ El primer modo de participación de los docentes en las situaciones de enseñanza implica el armado de escenarios diversos, con música, materiales, delimitando sectores; se ofrecen para el acompañamiento y sostén del despliegue de las acciones de los niños. El segundo tipo de participación se hacen presentes cuando el docente inicia el juego proponiendo secuencias de acciones. Véase Cap. 2 Soto, Claudia. Violante Rosa. En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós.

“avioncito” (girar), llevarlo a “caballito” o babucha” (el pequeño trepa en hombros o espalda del adulto).

- ✓ **Los juegos de ocultamiento:** se relacionan con el “aparecer y desaparecer” de la mirada del otro por unos momentos; hay un distanciamiento de los cuerpos que no pueden ser vistos pero que será resuelto. Incluye acciones como aparecer, desaparecer; ocultarse y mostrarse; perder y encontrar la presencia del otro. Algunos juegos de ocultamiento son: esconderse detrás de una sábana o manta, el escondite o escondida”, uno, dos y tres... coronita es; gallito ciego. También permite incluir en el ocultamiento objetos para ser descubiertos, como por ejemplo decir en qué mano está el objeto escondido (cerrando los puños); colocarlos bajo el mantel o manta, más adelante los juegos de magia y la búsqueda del tesoro.
- ✓ **Los juegos de persecución:** hay distanciamiento de los cuerpos, con tres protagonistas: un perseguidor, un perseguido y un refugio (primero es el cuerpo del adulto y luego el espacio físico). El perseguidor debe ser reconocido por el pequeño como un sujeto confiable; permite que el niño pueda aceptar “las amenaza” como ficción, seguro que nada ocurrirá, reduciendo la tensión de incertidumbre. Por ejemplo “el lobo, la mancha, “el monstruo”, “te como”.
- ✓ **Las narraciones y canciones.** Presentan ritmos, gestos, movimientos que tienen un fuerte componente corporal.

Junto a los juegos maternos encontramos los **juegos tradicionales** que son aquellos que se transmiten y recrean de generación en generación, perdurando en la memoria colectiva de las comunidades. Surgen de la cultura de la crianza y su permanencia en el tiempo da cuenta de su aceptación. Es importante que se reiteren los mismos juegos para que los niños los aprendan y participen en ellos.

Para la primera sección, se proponen los juegos de manos como “Este compró un huevito..., Este dedo es la mamá..., Qué linda manito que tengo yo...”; juegos de cosquillas, balanceos. Se pueden incorporar en la segunda y tercera sección los juegos de movilidad e inmovilidad, de correr y de las escondidas. Para la tercera sección se incluyen juegos como ¿Abuelita qué hora es? El osito dormilón, en los cuales el grupo de participantes se sitúa a cierta distancia, avanzando o retrocediendo, según la respuesta a cada pregunta.

El **juego centralizador** constituye un dispositivo de enseñanza en el Jardín Maternal que permite la organización de variadas actividades en torno a un eje temático, relacionado con necesidades e intereses de los pequeños, en un tiempo y espacio determinado posibilitando la realización de acciones individuales y grupales y promoviendo el juego simbólico. Su duración varía entre una y dos jornadas, tiende a recrear situaciones de la vida cotidiana nucleando acciones y experiencias a partir de la elección de tareas¹⁰⁹ (multitarea) que promueven aprendizajes significativos. Es tarea docente proveer el material, organizar tiempos y espacios, acompañando y colaborando con cada uno de los pequeños en forma individual y grupal en el juego dramático (“como si”). Las propuestas de juego pueden repetirse, enriqueciéndose con las demandas e iniciativas de los propios niños. **Por ejemplo** “jugar a la mamá, el papá realizando acciones imitativas; festejar un cumpleaños, o cocinar. En otras instancias, a partir de las iniciativas de los mismos niños como por ejemplo “jugar al doctor”, las propuestas se

¹⁰⁹ “Las actividades electivas o de multitarea hacen referencia a bloques de tiempo de actividad durante la jornada, donde se ofrecen, al mismo tiempo, dos o más propuestas en simultáneo, entre las que los niños eligen participar por momentos en una, por momentos en otra.” en Instituto Nacional de Formación Docente. La organización de la enseñanza para niños/as de 45 días a 3 años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación .

irán complejizando siendo ellos quienes organizan, planifican y colocan las pautas del juego. Podemos distinguir, entonces, **cuatro momentos en el juego**:

- ✓ **Inicio**: involucra la propuesta del docente y/o los niños.
- ✓ **El juego propiamente dicho**: desarrollo de las acciones grupales o individuales.
- ✓ **El orden**: acondicionar el lugar, guardar materiales.
- ✓ **La evaluación**: (observación docente del proceso de juego, logros y dificultades, promoviendo en todo momento el juego de los niños)

Por las características mencionadas el **juego centralizador** es adecuado para la sección de **2 años**.

El **juego en sectores** constituye otra propuesta lúdica muy interesante. El tipo de **organización espacial y de la jornada** en el jardín Maternal, promueven diferentes modos de agrupamientos entre los niños en la que *“se encuentren y se separen, inicien un juego entre dos, busquen un rincón más solitario o participen con cuatro o cinco niños del recitado de una poesía que propone la docente para escuchar”*¹¹⁰. Cada sala tendrá **diferentes sectores** adecuados a las características y necesidades de los niños según la sección como **juegos de exploración de objetos**, los **juegos de ejercicio y coordinación motriz**, **juegos motores**, **dramatizaciones**, **biblioteca**, **construcciones**, **arte** (siempre considerando la edad y necesidades). Para los más grandes se tendrán en cuenta los siguientes momentos o etapas:

- ✓ Los niños expresan en qué sector desean jugar.
- ✓ Desarrollo del juego individual y/o con otros.
- ✓ Finalización o cierre, de guardar u ordenar que permite continuar la exploración y los aprendizajes.

En relación a los **juegos de exploración de objetos**, presentamos los juegos desarrollados por Elinor Goldshmiel¹¹¹ que formula la práctica de una actividad de descubrimiento en los niños de uno y dos años: **la Cesta de los tesoros, Juegos heurísticos con objetos y las Sesiones de exploración**. Estos juegos se centran en la necesidad de acción, exploración y descubrimiento que tiene el niño; siendo fundamental el lugar del docente y los objetos que ofrece (deben ser ricos en texturas, formas, tamaños, sabores, sonidos, olores; materiales naturales como caracoles, esponjas vegetales, piedras, hojas, plumas, cortezas...) También se utilizan objetos de madera (cuentas de diferentes tamaños, cubos, cilindros, argollas, broches de ropa, elementos de la cocina); objetos de mimbre (canastas, paneras, posavasos, pelotas); de metal (llaves, tubos, embudos, batidores, coladores, cascabeles) entre otros.

En estas propuestas, es fundamental la actitud docente a partir de la disponibilidad corporal, el sostener con la mirada las acciones de los pequeños sin realizar valoraciones, ni apreciaciones verbales. Las observaciones y posteriores registros del modo en que cada niño se relaciona con los objetos, los gestos, las acciones que provocan es otra tarea del educador.

Los **juegos al aire libre** y el **contacto con la naturaleza** son actividades que favorecen, desde los primeros meses, el desarrollo de los niños tanto socio-afectivo, sensorial- perceptivo (ver, oler, escuchar, probar, tocar) como al desenvolvimiento cognitivo y corporal- motor (caminar, trepar, deslizarse y cercano a los dos años, las habilidades de correr, aún de modo inestable, y de saltar -saltos hacia abajo en profundidad, desde una altura baja). Podrán junto a los educadores regar las plantas o macetas que puedan estar en los diferentes espacios del jardín y más tarde (entre los 18 y 24 meses) plantar semillas. También se les hará observar, el cielo, los árboles, distintos tipos de pájaros, mariposas, etc.

“Reconocemos que al jugar con un niño le enseñamos:

¹¹⁰ Ibidem 6

¹¹¹ Goldshmiel, E; Jackson, S. La Educación Infantil de 0 a 3 años, Morata.2002

- ✓ *Que tiene derecho a jugar.*
- ✓ *A jugar, ampliando sus posibilidades de juego, su repertorio lúdico.*
- ✓ *A participar con otros de tradiciones lúdicas.*
- ✓ *A participar en formatos sencillos.*
- ✓ *A explorar movimientos cotidianos, a cantar, bailar, hacer rondas...*¹¹²

Los propósitos planteados para esta dimensión transversal son:

- ✓ Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas.¹¹³
- ✓ Promover el disfrute de las posibilidades del juego y de la elección de diferentes materiales y objetos.
- ✓ Favorecer la participación y comunicación en diferentes formatos de juego ya sea de manera individual o con otros.
- ✓ Brindar oportunidades y espacios que favorezcan la curiosidad, la imaginación, la creación, el dialogo lúdico y los vínculos para promover el desarrollo en el niño de sus aprendizajes significativos, constituyéndose el juego en la zona de desarrollo próximo por excelencia.

B. ESTRUCTURA CURRICULAR

La decisión de adoptar la organización curricular por **Dimensiones**, responde a la consideración de que la formación de los niños en Nivel Inicial, es pensada desde su unidad, con una visión globalizadora, contemplando el desarrollo integral y la totalidad de las expresiones del sujeto: afectivas, sociales, motrices, cognitivas, lúdicas, lingüísticas, artísticas. Las Dimensiones se entienden como campos amplios, que incluyen diferentes experiencias de aprendizaje, cuya interpretación debe abordarse de manera vincular y relacional e implican niveles de organización más amplios, son las primeras grandes distinciones dentro de las que se organizan las experiencias de aprendizaje.

Las experiencias incluyen varias disciplinas involucradas y relacionadas entre sí que se presentan de modo separado, solo para hacer visible sus especificidades por sección a la hora de planificar y organizar la tarea de la enseñanza en el maternal. No obstante, cada una de ellas se interrelaciona intrínsecamente con las otras dos y a su vez, con la dimensión que las transversaliza naturalmente, que es “El Juego”.

Esta construcción curricular apela a una organización de experiencias y de contenidos de modo espiralado, de manera narrativa, recursiva y reflexiva, para argumentar y fundamentar las diferentes dimensiones, que entretejen intencional y sistemáticamente situaciones para el ejercicio de la percepción, el desarrollo de los sentidos de los niños, la actividad cognitiva, lingüística, situaciones que ofrecen otras alternativas a sus ojos, oídos, olfato, tacto, gestualidad, movimientos. Estas experiencias resultan significativas para el niño cuando son brindadas por un adulto, que tiene intencionalidad y placer de llevarlas a cabo con el fin de enseñanza. Así, a través de ellas se aprenden diversas maneras o modos de expresarse, de actuar, de sentir, de pensar, de jugar, que se adquieren a través de la interacción con los otros (los pares y los adultos: “la persona clave”), que transmiten de esa manera su bagaje cultural y acercan a los niños desde su temprana edad a los mundos sociales y culturales. Es fundamental asegurar las condiciones en las cuales los niños crecen y aprenden, comprendiendo sus necesidades y posibilidades, en tanto sujetos de aprendizaje, esto permitirá conceptualizar y orientar un recorrido a través de diversas dimensiones conformadas por variadas experiencias de aprendizaje, que promuevan y apoyen sus capacidades y favorezcan su desarrollo integral.

¹¹² Temas de 0 a 3 años. La vida en las instituciones. Ministerio de Educación. 2014

¹¹³ NAP Educación Inicial. Ministerio de Educación. 2011

Es importante para entrar en el diseño, específicamente en la organización de los contenidos, leer cada dimensión y experiencia, tener en cuenta que este diseño es un instrumento, un punto de partida, un potente dispositivo abierto y flexible en sus posibilidades para recrear situaciones de enseñanza. Es una propuesta que apela fundamentalmente a la recursividad, y argumentación de manera espiralada, por lo que en el desarrollo de las dimensiones y de las experiencias, se va y se vuelve de un concepto a otro, de un contenido a otro, retomando aspectos y experiencias, para entrar en la comprensión de las mismas, ampliando y profundizando la mirada y su abordaje, por lo que en algún caso podría llegar a percibirse como repetición. En relación a esto, es necesario aclarar que la lógica descripta, responde a la recursividad intencional, justamente porque se pretende facilitar la comprensión de este desafiante entramado curricular.

A partir de todo lo expuesto de modo espiralado, recursivo, narrativo y argumentativo, el presente **diseño curricular para la Educación Maternal**, se organiza en función de las siguientes dimensiones y experiencias de aprendizaje:

La dimensión de la formación personal y social, comprende:

- ✓ experiencias para la construcción de la identidad
- ✓ experiencias para el desarrollo de la autonomía
- ✓ experiencias para el desarrollo de la convivencia
- ✓ experiencias para el desarrollo motor

La dimensión de la comunicación y expresión que comprende:

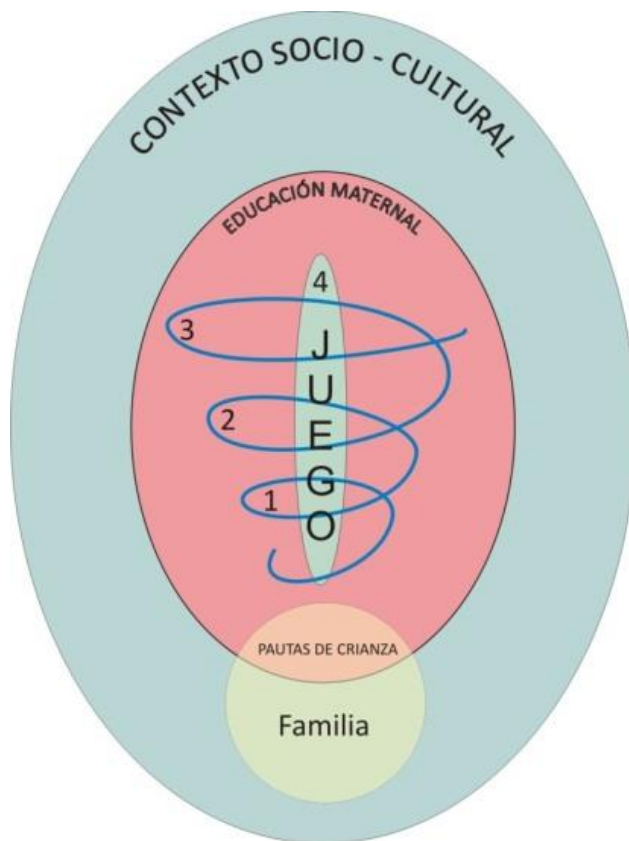
- ✓ experiencias para el desarrollo del lenguaje, experiencias con la literatura
- ✓ experiencias sonoras musicales
- ✓ experiencias de desarrollo de la corporeidad
- ✓ experiencias en artes visuales

La dimensión del ambiente natural y social, que comprende:

- ✓ experiencias para la exploración e indagación del entorno y los objetos

La dimensión transversal del “el juego”, que comprende:

- ✓ experiencias de juegos maternos o de crianza: sostén, ocultamientos, persecución, narraciones y canciones (o versificados)
- ✓ experiencias de juegos por sectores: exploración, motores, construcciones, heurísticos y dramatizaciones
- ✓ experiencias de juego centralizador



Referencias:

1. Dimensión de la formación personal social.
2. Dimensión de la comunicación y expresión.
3. Dimensión del ambiente social y natural.
4. Dimensión Transversal "El Juego".

PRIMERA SECCIÓN:
“LACTARIOS”
DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS
PARA LA SALA DE BEBÉS DE 45
DÍAS A 12 MESES

PRIMERA SECCIÓN: “LACTARIOS”

1. DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

PRESENTACIÓN GENERAL

El bebé nace siendo un ser indefenso que percibe todo lo placentero como propio y lo displacentero como externo; a partir de su experiencia personal y social es que comienza el proceso de discriminación de lo que le es propio (mundo interno) y de la realidad externa. La constitución del yo del bebé se produce de manera paulatina en la relación con otros, en un primer momento su mamá o sustituto, en este caso el docente de jardín maternal o “**persona clave**”, es quien lo sostiene, acuna, descifra su llanto, le muestra el mundo. Además es quien paulatinamente deberá andamiar el desarrollo de la percepción y la progresiva discriminación de sensaciones (placer-displacer), como así también, el desarrollo de los movimientos y la acción sobre los objetos.

La **familia** es la primera instancia de socialización que le permite al niño ir construyendo su identidad, le ofrece espacios de crianza y pautas, protección y cuidado. Los factores sociales, culturales y familiares darán color propio a esa constitución tan importante en esta etapa de los primeros años de vida.

El ingreso del lactante a la institución educativa es la oportunidad para que pueda ampliar sus relaciones, sus vínculos, enriquecer su proceso de constitución de la identidad, construcción de la autonomía en la convivencia con otros niños y con otros adultos, a partir de pautas de crianza hogareñas e institucionales propias del maternal.

En el **jardín maternal** es posible diferenciar en principio aquellas actividades que se ocupan de satisfacer las necesidades fisiológicas tales como: la alimentación, higiene y sueño, de las actividades lúdicas destinadas a desarrollar aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos, motrices y expresivos. Esta diferenciación es más bien de tipo conceptual, ya que la tarea cotidiana en la sala se realiza siempre de manera integrada. Así por ejemplo, mientras se cambia al bebé se establecen contactos verbales, gestuales de afecto y contención, de comunicación y expresión, se realizan juegos, se lo masajea, y lo mismo ocurre durante el momento de la alimentación o cuando se lo acuesta para descansar.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

- ✓ Favorecer el desarrollo de la autonomía y la constitución de la identidad a partir de la relación con el “otro”, y de las pautas de crianza.
- ✓ Promover la exploración, la comunicación y la expresión como modos de vinculación con el mundo cultural social que lo rodea.
- ✓ Posibilitar el descubrimiento del movimiento de su cuerpo en relación con los otros, con los objetos y consigo mismo, para favorecer el desarrollo motor y la expresión corporal.
- ✓ Cuidar la salud de los niños poniendo especial atención a sus necesidades en los momentos de alimentación, higiene y descanso.
- ✓ Propiciar hábitos alimenticios con variedad de alimentos saludables y pautas elementales de higiene.
- ✓ Valorar las individualidades mediante el respeto de las historias personales.
- ✓ Promover los vínculos afectivos básicos de apego y amistad.
- ✓ Brindar posibilidades para la exploración activa, cada vez más autónoma y sistemática de objetos, espacios etc.

1.1. EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

PRESENTACIÓN

La identidad puede definirse como la singularidad, aquello que diferencia e iguala con los demás. Estas características singulares las irá construyendo en su interacción con el mundo social, en su relación con otros individuos, con la sociedad y la cultura que lo rodea.

En sus primeros momentos de vida el bebé dependerá en forma absoluta del adulto que lo cuide, tanto en la satisfacción de sus necesidades corporales como afectivas y sensitivas. Progresivamente el niño irá diferenciándose de los otros como estructura subjetiva, lo que le permitirá una organización progresiva.

El entretejido de vínculos que se produzcan en las relaciones sociales y culturales en las cuales participen los niños, les permitirán iniciar el difícil proceso de conocer y conocerse, constituirse como persona, construir su identidad individual y sociocultural.

Empezará a distinguir sus acciones y movimientos, producto de su propia voluntad y cohesión física del adulto que lo atiende. Esta identificación de sí mismo se afianzará en la interacción con otros, propiciando sentimientos de confianza y seguridad al satisfacer las demandas.

En los primeros seis meses se producirán las mayores interacciones sociales entre el niño y los adultos, aparece la sonrisa como respuesta social, las vocalizaciones dirigidas a los otros, la búsqueda de la mirada, los juegos de “rimas corporales versificadas”.

Por ello, es fundamental la **figura del docente, como figura de apego y sostén** con cantidad, calidad, disponibilidad, accesibilidad, permisividad, en un verdadero equilibrio y armonía. Así, se destaca como determinante el vínculo afectivo y respetuoso con el niño, ya que el docente debe aprender a interpretar, comprender y leer su llanto, sus miradas, gestos y movimientos.

PROPÓSITOS

- ✓ Propiciar hábitos alimenticios con variedad de alimentos saludables y pautas elementales de higiene.
- ✓ Valorar las individualidades mediante el respeto de las historias personales.
- ✓ Promover los vínculos afectivos básicos de apego y amistad.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Establecimiento de vínculos afectivos con los adultos significativos diferente a padres o tutores.

Creación de vínculos de confianza y seguridad mediante el intercambio verbal y no verbal.

Inicio en la construcción de la identidad y diferenciación entre él y los otros respondiendo a su nombre.

Inicio en la comunicación e interacción con los pares y adultos, diferente a la familia que contribuyen en la construcción de lazos sociales.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En la sección de lactarios, **el vínculo afectivo** que se establece entre el niño y el docente es fundamental y para poder establecer un buen vínculo se requiere que el docente se muestre seguro, equilibrado afectiva y emocionalmente. Por lo tanto es recomendable garantizar que durante la jornada en el jardín maternal los niños estén en contacto directo con el docente. Es

en esos momentos donde podrán intercambiar expresiones de comunicación mutuamente a través de posturas, miradas, movimientos, sonrisas, etc. **El cuerpo del docente** al tener en brazos al niño será continente, sostén indispensable del cuerpo del niño.

El docente se vinculará de manera personal con cada uno de los niños, nombrándolos e identificando sus características, gustos e intereses, incorporando juguetes u objetos significativos.

En el momento de la alimentación es necesario, por ejemplo, que se le sostenga en brazos cuando se lo alimenta con mamadera y se entable una relación de miradas, gestos, sonrisas y contención, que permita crear un diálogo afectivo, que transmita calor, energía y sirva de límite.

En este sentido, se puede afirmar que a partir del **sentimiento de empatía** que se construye, el adulto puede comenzar a comprender lo que el niño comunica a través de la mirada, el llanto, los gestos y expresiones, de los movimientos y la sonrisa.

El llanto es un elemento de comunicación, y vemos así, que cuando los bebés lloran lo hacen por algún motivo, ya que la permanencia del llanto es una señal de alguna carencia en la atención que se les presta. Por ello, cuando un bebé no deja de llorar se debe analizar la situación, asumir la responsabilidad de las tensiones del ambiente, muchas veces provocadas por la misma tensión corporal del adulto, por lo que será un aspecto a evaluar y tener en cuenta. Esta comunicación le permite al docente actuar respondiendo a las necesidades del bebé, mostrándole que se encuentra en un ambiente seguro, confiable en el que sus necesidades serán interpretadas, atendidas y satisfechas.

Es importante **llamar a cada niño por su nombre**, a partir de los seis o siete meses, aproximadamente, el bebé comienza a desarrollar la diferenciación entre él y los otros. En ese momento el espejo (irrompible de acrílico), se convierte en un elemento muy potente, se sugiere: colocarse junto al bebé frente al espejo, hablarle, llamarlo por su nombre, sonreírle y observar sus gestos, posibilita al niño descubrir su propio rostro y construir de modo gradual su propia imagen corporal.

Los sonidos emitidos con **la voz** son determinantes para esta construcción: hablar, jugar con sonidos, cantar suavemente, imitar y ampliar los gorjeos del bebé. Estas “conversaciones” (a las que luego se sumarán las voces de otros niños) acompañadas por los gestos, juegos con sus manos, piernas y pies, posibilitan diversos estímulos que favorecen la comunicación, que con la necesaria y oportuna mediación del docente se ampliará en el vínculo con los otros.

Es fundamental incentivar verbal y gestualmente a los pequeños para que se sientan confiados en sus capacidades para establecer nuevas relaciones con otros y para explorar su entorno.

1.2. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

PRESENTACIÓN

Cuando den sus primeros pasos el adulto será el **sostén** de esa marcha inestable, así el niño buscará la mirada del adulto observando su reacción, y de la actitud del adulto dependerá la respuesta de los pequeños.

En este marco de **dependencia-autonomía** los niños tendrán la posibilidad de desarrollar sus iniciativas para pedir ayuda, decidir, elegir, disentir, afirmarse y compartir entre otras cosas.

Es fundamental que el docente, a medida que va conociendo la singularidad de cada niño respete sus **tiempos individuales**, ayudando a una progresiva independencia **en rutinas de sueño y alimentación**.

PROPÓSITOS

- ✓ Promover el desarrollo de la autonomía y de la confianza básica.
- ✓ Brindar posibilidades para la exploración activa, cada vez más autónoma y sistemática de objetos, espacios etc.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Iniciación en las rutinas de sueño, alimentación, descanso

Adquisición progresiva de un ritmo cotidiano través de hábitos de higiene, alimentación, descanso, sueño y juego.

Iniciación en los cambios en el tipo de alimentación (del líquido a semisólido, a sólido)

Diferenciación y aceptación de sabores, texturas, consistencias en los alimentos.

Participación lúdica en prácticas de higiene, alimentación, descanso, sueño y juego.

106

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En los primeros meses será fundamental generar condiciones ambientales que permitan que los períodos de sueño y vigilia de los niños puedan estar claramente diferenciados, de manera tal que se satisfagan plenamente los propósitos de cada momento. Del mismo modo, será importante además que junto a las relaciones interpersonales que se establezcan, estos ambientes posibiliten vivenciar **momentos de intimidad y seguridad**, que contribuyan a armonizar su gradual inserción en otros espacios fuera del hogar.

Es fundamental considerar que la **tarea y los horarios** en esta sección estén adecuados a las necesidades, **ritmos y tiempos personalizados**. Esto evita que los cambios no sean bruscos para el bebé, quien progresivamente adquirirá los ritmos que garanticen una adecuada integración a la organización institucional.

A partir de los 4 o 5 meses se ofrecerá al niño la oportunidad de **compartir** la mayor cantidad de actividades que se realizan en la sala: algunos estarán sentados en una mecedora, otros acostados sobre almohadones o en las colchonetas, de modo que les permita observar el juego de los más grandes y las acciones del docente, disfrutando desde ese lugar.

El momento de la **alimentación**, además de satisfacer las necesidades de nutrición del bebé, le ofrece la oportunidad de establecer un contacto directo con el docente, quien le podrá “hablar” y “escucharlo”, de este modo, estar cerca de él forma parte de un momento de intercambio inigualable, de un momento único, donde esta relación se ira construyendo a través del alimento “desde la mamadera hasta la cuchara”.

La relación afectiva es condición necesaria pero no suficiente para que los niños afronten el desafío de ir en forma paulatina de la dependencia a una relativa autonomía. Las **actividades cotidianas** de alimentación, higiene, descanso y juego le posibilitan al bebé una participación cada vez más activa y autónoma. En este sentido, será importante que en el **contexto de rutinas estables y previsibles para los niños**, exista cierta flexibilidad en la duración, secuencia y formas de implementarse, acorde a las características e intereses individuales y grupales.

1.3. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA

PRESENTACIÓN

El ingreso al Jardín Maternal aportará a los niños un nuevo **ambiente de interacción**, un ambiente con características distintas a las del medio familiar: presencia de otros niños de la misma franja etárea y varios adultos hasta ahora desconocidos.

Esta complejidad y diversidad ampliará y enriquecerá las oportunidades del niño, siempre y cuando se respete y potencie lo que cada pequeño aporta, para acceder a la cultura y desarrollar sus funciones psíquicas, su personalidad, el conocimiento de sí y el del mundo social.

El niño desde su nacimiento se iniciará en la construcción de un ser social, a través de la adquisición de normas, de reglas y pautas de comportamiento social: lo que está permitido y no permitido hacer, lo que se debe y no se debe hacer; además lo deseable y lo no deseable, lo bueno o lo malo; la construcción de valores, así como la construcción de los llamados hábitos cotidianos, vinculados con las costumbres familiares y culturales según los grupos de pertenencia.

En esta sección se deben diseñar momentos para que el niño aprenda a estar con sus pares y que de a poco, a pesar de su egocentrismo aprenda a compartir objetos, al adulto y a sus compañeros.

107

PROPÓSITOS

- ✓ Promover el establecimiento de vínculos de calidad con los adultos.
- ✓ Favorecer el vínculo afectivo y la interacción con los otros a través del juego lúdico.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Comunicación e interacción afectiva entre pares y adultos.

Vínculo corporal comunicativo a través del contacto visual, corporal, gestual y primeras comunicaciones verbales.

Inicio de la relación entre pares, en las situaciones cotidianas durante las actividades grupales (acercarse, acariciar, ofrecer el chupete...)

Inicio de acciones individuales y/o compartidas en espacios de juego con otros.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Será importante que durante su permanencia en el Jardín maternal, los bebés tengan la posibilidad de establecer **vínculos de calidad** con los adultos responsables de su atención, basados en **relaciones exclusivas, estables y expresamente afectuosas**.

En la medida que las relaciones con los **adultos significativos** sean estables, deberán favorecerse actividades de exploración, juegos e imitaciones que propicien interacciones más prolongadas con ellos, en las que se enfaticen las expresiones de afecto.

En los primeros meses y para favorecer una mejor **adaptación**, el docente deberá considerar algunos de los patrones de **crianza** de las familias y la historia de vida de cada uno, incorporando a las rutinas diarias elementos de su cultura particular que se vinculan con la etapa de vida en la que se encuentran: expresiones afectivas en su lengua materna, pautas de

crianza familiares, alimentos, preparaciones y costumbres asociadas a la satisfacción de sus necesidades básicas.

1.4. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO MOTOR

PRESENTACIÓN

El desarrollo psicomotor, o la progresiva adquisición de habilidades en el niño, es la manifestación externa de la maduración del Sistema Nervioso Central. El desarrollo psicomotor durante el primer año de vida es la base para el progreso en los demás ámbitos de desarrollo: cognitivo, lingüístico y social, puesto que el bebé aprende mediante la exploración sensorial del mundo que le rodea, para lo cual es imprescindible el movimiento (reptar, tocar, coger un objeto y mirarlo). El desarrollo del bebé a lo largo de su primer año de vida es fascinante. En unos pocos meses pasa de ser una criatura indefensa y totalmente dependiente a convertirse en un niño activo que camina, juega y se relaciona con los demás. Las experiencias para el desarrollo psicomotor implican la **exploración y experimentación** de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. Los niños pequeños “conquistan” el mundo a medida que logran movimientos voluntarios de su cuerpo activo que camina, juega y se relaciona con los demás.

Serán las actividades de exploración de los diferentes objetos puestos a disposición de los niños las que posibilitarán mayor precisión en sus movimientos y un ajuste de los mismos a las demandas de la acción, con la consecuente coordinación del hacer y del mirar. Las diferentes experiencias de probar y probarse frente a los desafíos de moverse en el espacio y dominar los movimientos de su cuerpo, les permitirá adquirir lentamente conciencia de las posibilidades y limitaciones propias

PROPÓSITOS

- ✓ Promover el respeto por los tiempos individuales.
- ✓ Generar situaciones que impliquen rotar la cabeza, cambiar al bebé de posición.
- ✓ Propiciar situaciones para desarrollar el equilibrio del cuerpo en diferentes situaciones.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Inicio en la percepción, discriminación tónico-emocional del cuerpo, en las coordinaciones manipulativas y en el proceso continuo del control postural.

Exploración de sus posibilidades de expresión mediante gestos en situaciones de intercambio con pares y adultos.

Exploración intencional de movimientos, posiciones, desplazamientos.

Paulatino control postural.

Coordinación de acciones ejercidas sobre los objetos.

Exploración y uso de movimientos de desplazamiento, gateo, arrastre y pararse con ayuda.

Descubrimiento de su propio cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.

Iniciación de relaciones espaciales entre el propio cuerpo y los objetos: acercarse, alejarse, introducir, salir, sacar-poner.

Familiarización con la imagen de su propio cuerpo.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Las acciones del docente en su interacción con el cuerpo del bebé –caricias, sostén, ayuda en la realización de movimientos, cosquillas– redundan en beneficio de la **constitución del esquema corporal del pequeño**, es decir colaboran en la construcción de la imagen que el niño realiza de su propio cuerpo. El **diálogo afectivo** que se establece con el adulto y que tiene como **elemento vinculante el cuerpo**, las expresiones, las modulaciones de la voz, constituyen un espacio privilegiado para el aprendizaje.

Los niños imitan, balancean sus brazos, aplauden, giran o levantan la cabeza, gatean, se arrastran, levantan sus piernas, las golpean contra los barrotes de las cunas o en el objeto próximo. Estas acciones deberán ser favorecidas por las propuestas del docente y posibilitarán el desarrollo de capacidades expresivas de los bebés/niños para dar sustento a su desarrollo motor. Todo lo expresado prepara para la marcha y amplían las posibilidades de movimientos autónomos.

El docente ofrece opciones de movimiento, acerca objetos pero no lo suficiente, como para que el niño se esfuerce, le presenta el **“desafío de lo posible”** y utiliza materiales que incentivan al bebé a alcanzarlos.

Pueden armarse medialunas confeccionadas con cuerina o telas rellenas de arena para favorecer la estabilidad de los bebés que recién comienzan a sentarse. De este modo se podrá dar más confianza y seguridad en su posición.

Las **acciones exploratorias** permiten que los bebés descubran los límites de su propio cuerpo pero a su vez le permiten conquistar nuevos movimientos. La incorporación de bloques grandes, juegos de arrastre, mesas y/o tarimas bajas que le permitan subirse apoyando su abdomen, afianzan la posibilidad de movimiento de los pequeños. El gateo o diferentes opciones de movimiento, favorecen el conocimiento de su espacio próximo.

La locomoción representa el momento más importante en relación con las adquisiciones motoras.

La construcción de la imagen corporal comienza a esta edad en relación directa con **el contacto adulto**, quien favorecerá esta construcción. Por ejemplo: nombrará las partes del cuerpo en los momentos de cambiado y de higiene; dará significado a las acciones al verbalizarlas y de este modo los niños afianzarán paulatinamente la sucesión de acciones que realiza el docente; utilizará espejos acrílicos irrompibles dentro de las salas para que el pequeño reconozca a los otros, se reconozca a sí mismo de forma progresiva e identifique en las imágenes reflejadas a sus docentes y pares.

De este modo determinados aspectos del **desarrollo se van transformando en contenidos de enseñanza**, por ejemplo cuando se enseña a caminar, se pueden diseñar actividades que propongan y favorezcan la exploración del espacio y el desplazamiento de objetos, es decir, trabajar “la marcha como forma de desplazamiento” y así de alguna manera se le enseña al niño que desplazarse a través de la marcha, le posibilita otras acciones diferentes y seguramente más ricas.

2. DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

PRESENTACIÓN GENERAL

El bebé siente y escucha desde antes de nacer y si bien no comprende exactamente lo que se le dice, resignifica el tono y la actitud con la cual el adulto establece la **comunicación tanto oral como corporal**.

El tono de voz se constituye en un aspecto fundamental, porque da cuenta de los aspectos emocionales y afectivos que intervienen en la comunicación, el bebé resignifica lo que se le dice de acuerdo con las señales que éste le transmite.

Alguien, la madre, en primer término, o el docente de esta primera sección, lee a otro (el bebé) para atenderlo, y para envolverlo en palabras, también, comienza a escribir en el fondo de su memoria, los primeros textos. Desde estos inicios es un lector poético, más precisamente, un oidor poético. Son los primeros *libros sin páginas* los que se escriben en la piel y la memoria del bebé ya que parecen responder a su necesidad de leer con el oído y con el tacto. La poesía con sus rimas, su melodía, ritmos repetitivos crea una atmósfera sonora que arroja al bebé y lo acercan a la experiencia literaria como posibilidad simbólica para nombrar lo innombrable, para ubicarlo en el terreno de la connotación, no en el de la lógica; lo provee de un sustrato de nutrición emocional.

Pero también, los otros lenguajes sonoros y musicales, la expresión corporal y los lenguajes visuales, amplían y complejizan las capacidades de los bebés que le permitirán expresarse, comprender y participar en el mundo cultural.

Las actividades artísticas les proporcionan la posibilidad de comunicar sus sentimientos, ideas y actitudes; crear y representar el mundo que lo rodea: el de la imaginación y el de la fantasía.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

- ✓ Promover la iniciación de conversaciones que lo acerquen a las expresiones no verbales, los gestos como al universo de las palabras.
- ✓ Promover un clima donde la sonoridad de las palabras sea sistemática, la escucha de rimas, cuentos, el contacto con libros.
- ✓ Crear un ambiente acogedor donde los bebés puedan sentirse tranquilos y seguros, mostrando una actitud sensible a la relación corporal y gestual con los niños.
- ✓ Propiciar el disfrute y placer en las experiencias sonoras y musicales.
- ✓ Ofrecer múltiples oportunidades y acciones conjuntas centradas en aspectos afectivos emocionales de exploración, descubrimiento, producción y disfrute.

2.1. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

PRESENTACIÓN

El ritmo y la musicalidad como primeros organizadores de la lengua no solo se manifiestan en la literatura, sino también en el lenguaje cotidiano. Esa forma de hablar especialmente destinada a bebés posee características de contenido y prosódicas muy diferentes a las del habla dirigida a los adultos. En ella, se exageran la entonación y la acentuación. Esta exageración de los perfiles rítmicos de las palabras, resalta los rasgos acústicos del idioma para ayudar a los recién llegados a percibir *cómo canta su lengua*.

Entre el segundo y el tercer mes, el bebé experimenta un desarrollo espectacular: interacciona socialmente con su sonrisa, con largos contactos visuales con la mirada de los otros, y el balbuceo. El bebé pronuncia sílabas y el adulto las repite y se las devuelve como un eco, le sirve como espejo simbólico. Este diálogo le permite aumentar las vocalizaciones.

Alrededor del cuarto mes de vida el balbuceo ya se ha enriquecido con emisiones vocálicas y consonánticas cada vez más complejas. El bebé, en su trabajo silencioso, ha pasado del grito primordial y atávico a cadenas silábicas cada vez más ricas: la regla básica de conversaciones posteriores. Juega con su voz con cadenas silábicas repetidas, y paulatinamente se vuelve consciente de cada sonido y de las posibilidades del lenguaje: produce reacciones emocionales

en sus cuidadores, juega y se auto-acompaña. Estos avances comunicativos están asociados con el reconocimiento de caras de seres cercanos, porque también ha progresado en el desarrollo de la mirada. Así, aprende de sentimientos, intenciones. En este periodo, como puede mantener la cabeza erguida, puede buscar en el paisaje exterior y puede conjuntamente con su cuidador mirar hacia un tercero: un móvil, un peluche, otra persona. Esta mirada conjunta que introduce la posibilidad de que dos sujetos diferentes miren en la misma dirección hacia un tercero, es la puerta de ingreso al mundo compartido, el de la intersubjetividad. La lectura de los rostros, son *libros* para el bebé, y esa información es manejada por el pequeño.

PROPÓSITOS

- ✓ Promover el inicio de conversaciones que lo acerquen al universo de las palabras.
- ✓ Inicio en el niño de expresiones a través del Lenguaje verbal y no verbal.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Participación en “conversaciones” con los adultos.
 Iniciación en la expresión a través de gestos.
 Reconocimiento de palabras familiares.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Los bebés responden a las caras, las voces y al contacto táctil. La calidad de estas primeras interacciones con los adultos tiene importantes consecuencias para el desarrollo social, emocional y mental de los niños. La **sensibilidad**, entendida como la capacidad del adulto de entender las necesidades y deseos del niño, y la **receptividad**, a partir de ese entendimiento, son dos factores que juegan un papel crucial en esa interacción. Los comportamientos de los bebés, que en estos primeros meses están en estrecha relación con conductas reflejas (llanto, succión, prensión), irán cambiando durante el primer año de vida. Por ejemplo, el llanto que al principio es un comportamiento reflejo en respuesta a estados internos negativos, como el hambre o el frío, se irá transformando en un acto intencional, para hacer que los demás ejecuten algo. Aproximadamente a los nueve meses los bebés utilizan el llanto para hacer que se los alce en brazos. Este **llanto funcional** cuenta con ciertas características: por lo general tiene un sonido diferente; es menos “sincero”, pero se incrementa en sonoridad si no se reacciona a él. Cada vez que se observe el comportamiento de los bebés **se debe considerar si intentan decir algo intencionalmente**. La respuesta a esos intentos tempranos de comunicarse como si estos fueran intencionales fomenta el desarrollo comunicativo. Independientemente de cuál sea la conducta, se pensará si el bebé la usa de manera intencional. Tratar a los bebés de esta manera promueve su desarrollo y ayudará al adulto a reconocer cuándo comienza la verdadera comunicación.

Los niños tienen mucho que aprender sobre cuál es la mejor forma de emplear sus habilidades no verbales y cómo interpretar los indicios de los demás. La **mirada** y las **expresiones faciales** son fuente de las primeras experiencias en materia comunicativa. Por ejemplo: a partir del segundo mes, los bebés empiezan con la sonrisa auténtica, es decir que sonríen cuando algo les parece placentero; alrededor de los cuatro meses comienzan a mostrar rostros de enojo; de miedo a los seis, de sorpresa entre los siete u ocho. Por lo tanto, los adultos deben estar atentos para interpretar y explicar los indicios no verbales. Responder dentro de un lapso

razonable y de manera congruente con las necesidades o solicitudes de los bebés les permitirá desarrollar un sentido de autoeficacia, aprender paulatinamente cuáles son los límites y sentir confianza en la disponibilidad del cuidador. Ese respaldo que brinda el adulto al niño, al acompañarlo en su comprensión, con el propósito de brindar un andamiaje efectivo implica que el adulto tiene que juzgar con precisión las capacidades y el nivel de conocimiento del niño con el objetivo de aportar una nueva información y ayuda en el momento apropiado. Implica comprender qué es lo que está comunicando el niño en el marco de su “discurso” y de las señales no verbales.

Los bebés comienzan a mirar a los ojos de sus cuidadores aproximadamente a las dos semanas y media de edad. Este **mutuo contacto visual** constituye una fuente importante de comunicación social y el desarrollo del niño.

Se sugiere para una exitosa “conversación” con el bebé situarlo en un asiento cómodo y seguro que le permita libertad de movimientos, y con una postura lo más erecta posible. Frente a él, el adulto. También puede situarse al bebé en el regazo del cuidador, quien sostendrá con sus manos y brazos la espalda y cabeza. Para este intercambio cara a cara, el rostro del bebé debe estar a la misma altura que la del cuidador, y en contacto visual mutuo. La conversación debe ser relajada y no forzada. Es importante que el bebé lidere la conversación. Él realizará movimientos y vocalizaciones por lapsos determinados. El adulto debe acompañar el flujo natural e intervenir entre esas rachas. A medida que el adulto comience a conocer al bebé, y éste crezca, aquél irá reconociendo de manera más eficaz los indicios que el pequeño envíe. Además, el bebé se volverá cada vez más habilidoso en la tarea de influir en la conducta del adulto con su propia conducta.

En estas pseudoconversaciones se puede observar una clara alternancia de turnos en el acto de “decir” algo. El bebé balbucea, susurra, y cuando se detiene el cuidador interviene a manera de respuesta, diciendo: “Qué hermosa historia, ¿me contarías otra?” Luego de esto detiene su discurso, y mostrando avidez por el nuevo aporte del bebé queda expectante a la espera de una nueva intervención.

El docente también alentará a los padres para que realicen estos juegos conversacionales de manera asidua. En estas situaciones realizadas por puro placer, ambos, aprenden del otro, y acerca del otro.

Además, se deben considerar atentamente por ejemplo, por parte de los docentes que interpretar el **gesto de estirar el brazo como intencional** ayuda a desarrollar gestos adecuados de señalar (que surgen entre los diez y los doce meses). Otro, es el uso del **dedo índice cuando se exploran objetos** (nueve meses). Esta última conducta ayuda a desarrollar un comportamiento prensil en forma de pinza, con el dedo índice y pulgar, con el cual asir pequeños objetos; **responder a estos gestos como si fueran comunicativos** facilitará la creciente comprensión del bebé de que el gesto es comunicación.

EXPERIENCIAS CON LA LITERATURA

PRESENTACIÓN

La primera experiencia literaria anclada en la sonoridad de las palabras, en sus poderes connotativos y sugerentes, que transporta emociones en el torrente de la voz ya está presente en primeros momentos de la vida del bebé. Y viene acompañada con el tesoro de la lengua que le entrega al niño la revelación de que las palabras tienen usos insospechados: acompañar, arrullar, enamorar, sanar dolores, cantar, quitar las sombras. El bebé ingresa a la lengua materna por esa vía: sonora, emotiva y poética. El primer encuentro de los niños con la literatura llega de la mano de la poesía, por ejemplo: la canción de cuna, poesías relacionadas con el cuerpo.

En el primer semestre, además de las canciones de cuna, cobran importancia otros textos literarios con importante contenido simbólico (juegos de esconderse y encontrarse), como el *Tope tope tun*, el *Aserrín aserrán* o el *Cucú*. Estos ejemplos escenifican el encuentro de dos seres humanos y el conflicto de la presencia-ausencia a través del movimiento, la palabra y el ritmo. En esta estructura repetida y predecible, el acompañante puede introducir cierta variación, en el ritmo o las palabras, para estimular al bebé. Estas actividades simbólicas ofrecen claves para entender en el futuro el valor de la lectura, del arte y de la literatura y del juego, precursor de todos esos lenguajes, como territorios imaginarios, llave que sirve para la exploración de ese otro territorio, complejo, de la vida real.

Ya cuando aprende a sentarse, el bebé experimenta una revolución cultural: esa postura le permite usar diversos instrumentos y herramientas. Comparte la mesa no solo para satisfacer la necesidad fisiológica de alimento; usa objetos para explorar su funcionamiento y “hacer de cuenta”, y también explora libros con las primeras representaciones del mundo. Hacia los ocho o nueve meses, toma libros entre sus manos mientras sus ojos siguen las ilustraciones y su garganta emite sonidos “como si leyera”. Este hecho cultural es “enseñado” por los adultos cercanos al bebé. Voz, gesto, actitud y postura lectora del bebé hacen pensar en ese adulto lector que lo acompañó, no una, sino muchas veces, en ese truco mágico de cómo mirar e interpretar esos objetos estáticos plasmados en las páginas. Mirar el libro es asomarse a mirar a dúo la cultura. Ese espacio compartido de los libros introduce al nuevo miembro en el orden simbólico. Descubre que esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no son la realidad, sino su representación. Comienza a compartir convenciones y hace de cuenta, juega a que las ilustraciones son como si fueran la realidad. Ese *como si* es el germen de lo simbólico. Y es la voz del adulto la que muestra ese tránsito hacia ese otro *orden* de lo simbólico. La lectura compartida, acompañada de emociones y sentimientos, es solicitada muchas veces. Los niños la eligen, en innumerables ocasiones, y la prefieren frente a cualquier otro pasatiempo. Esta experiencia afectiva envuelta en palabras que exige la atención e interés del adulto, produce un encantamiento que permite retener esas voces que ofrecen una experiencia afectiva vital.

PROPÓSITOS

- ✓ Promover un clima donde la sonoridad de las palabras sea sistemática
- ✓ Acercar a los bebés a la escucha de rimas, cuentos
- ✓ Facilitar libros confeccionados en diferentes soportes para su manipulación

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Escucha de canciones de cuna.
Escucha de rimas.
Escucha de cuentos.
Observación de imágenes de cuentos, libro objeto.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Con respecto a las “canciones de cuna” o “nanas”: permiten iniciar un diálogo entre el adulto y el bebé cargado de significatividad y emoción. Aunque el bebé no pueda comprender el significado de las palabras, el ritmo, la magia de las palabras, en las que el matiz afectivo de la voz del adulto unida a la melodiosa combinación de sonidos, lo invitan a la calma y lo acompañan en su entrada al sueño. Esas palabras le confieren seguridad y posibilitan una entrega total, profunda y plácida.

Innumerables canciones de cuna nos llegan desde el pasado. Son de transmisión oral, su origen folclórico. Tienen importante valor literario y poseen un especial interés como legado cultural. Las canciones de cuna folclóricas se iniciaron a partir de alguna voz solitaria que le expresó distintos sentimientos a un bebé, y, fueron enriqueciéndose a lo largo del tiempo al sustituir, suprimir, agregar palabras o entonaciones. Estas creaciones colectivas conforman un corpus simple y elemental ya que cargan misteriosas resonancias siempre vigentes.

Además de ellas, se han escrito innumerables canciones de cuna-poemas, algunas veces cuentan también con música.

Por lo tanto, será importante que el docente cuente con un repertorio variado de canciones de cuna folclóricas y de autor para brindar a los bebés que se encuentren a su cargo.

En relación a los poemas y el cuerpo: podemos decir que la poesía aparecerá en diversos momentos y enriquecerá algunas actividades como el baño, la de comer, el cambio de pañales, etc. Los poemas que se dicen mientras se hace cosquillas al bebé, por ejemplo, de forma risueña, con alegría y expresividad, acompañan las distintas actividades, la acción. Se considera pertinente:

- ✓ Trabajar con **rimas** que nombren distintas partes del cuerpo, para decirlos mientras se mueve la mano, para completar el movimiento tocando, acariciando la parte que se menciona.
- ✓ Rimas de cosquillas, rimas para contar los dedos, balanceos (se dicen con el niño sentado en las rodillas, invitan a balancear), rimas de galopes, y ensalmos (Sana, Sana). Estos **poemas ligados al juego con las distintas partes del cuerpo**, es frecuente hallarlos agrupados según la parte de cuerpo con la que se juega: **juego con los dedos de la mano**. Por ejemplo: “Éste puso un huevito”, (pulgar...)

Finalmente en lo referido a “cuentos”: podemos decir que la docente puede comenzar a organizar momentos de escucha compartida de cuentos y relatos breves, para leer o narrar. Tan pronto como el niño se sienta, aparecen también los primeros libros de imágenes. Son libros sencillos, quizás sin palabras, que cuentan historias o muestran objetos cercanos al bebé. Para promover ello, se propiciará un momento tranquilo de encuentro con el texto, acomodando al bebé en la falda del adulto a cargo, con el libro abierto, invitándolo a verbalizar lo que ve en las páginas, apoyando sus verbalizaciones con la palabra convencional, y felicitándolo por sus hallazgos.

Se preguntará también sobre imágenes conocidas por el bebé, ayudándolo a buscarlas y gratificando sus logros con palabras estimulantes.

A medida que la voz familiar da nombre a las páginas que pasa, enseña que las historias se organizan en un espacio: de izquierda a derecha. En esas horas en que hojeará sus libros preferidos aprenderá también que pasar las hojas es pasar el tiempo, que comienza y termina, y que cuenta una historia en ese transcurrir.

2.2. EXPERIENCIAS SONORAS MUSICALES

PRESENTACIÓN

Por lo expresado en la fundamentación y caracterización de las dimensiones y experiencias, se podría decir que a través del estímulo sonoro y musical, en esta primera sección del jardín maternal se debe propiciar el desarrollo perceptivo sensorial general del niño, la participación en experiencias integrales que le permitan movilizar su cuerpo, expresar sus sentimientos, estimular sus sentidos, su imaginación, sus inteligencias, sus capacidades expresivas y de comunicación. Estas experiencias deben contribuir al descubrimiento del lenguaje sonoro musical, de la curiosidad, la manipulación y ejecución de materiales diversos. Hay que

considerar que el bebé responde a la música y a cualquier otra estimulación acústica, cambiando su posición y modificando su estado de reposo habitual.

PROPÓSITOS

- ✓ Favorecer la apreciación y producción de movimientos sonoros y del ritmo, la forma musical, los distintos estilos, géneros, caracteres y tempos musicales, la exploración, manipulación y ejecución de materiales sonoros e instrumentos musicales.
- ✓ Propiciar el disfrute y placer en las diferentes experiencias sonoras y musicales.
- ✓ Promover la escucha interesada y participativa.
- ✓ Iniciar el reconocimiento paulatino de sonidos familiares y de su propio entorno, y provenientes de fuentes sonoras.

115

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

En relación al sonido:

Paulatino acercamiento a los sonidos del entorno natural y social.

Producción de sonidos con su voz y los objetos cercanos.

Inicio en la participación activa al imitar sus propios sonidos y sonidos musicales.

Familiarización a la escucha de diferentes instrumentos musicales.

En relación a las melodías, el ritmo, la armonía y la forma:

Disfrute de melodías con movimiento ascendente y descendente (acompañando con el cuerpo, la con la voz y con algunos)

Vivencias con el ritmo sobre el propio cuerpo y el del adulto (pulso, acento, ritmo de la melodía)

Iniciación de movimientos rítmicos en relación a los ritmos de distintas músicas.

Placer por la armonía (monodia, monodia acompañada)

En relación a diferentes géneros, estilos musicales:

Escucha y participación en diferentes géneros musicales.

Paulatina apreciación de melodías, con diversos estilos (Vocal, instrumental y vocal-instrumental)

En relación al carácter de melodías y canciones:

Expresión de sentimientos (triste, alegre, melódico, otros).

Apreciación de canciones: de cuna, nanas y rondas.

En relación con el tempo, la voz y la canción:

Participación en actividades lúdicas con el tempo: rápido, lento, moderado, es decir las variaciones de velocidad.

Sensibilización para el placer y gusto por la escucha de diferentes canciones: tradicionales, infantiles, folklóricas y del repertorio universal.

Reconocimiento del cancionero de la sala.

Ampliación del repertorio de canciones: para escuchar, con consigna motora, para imitar, con onomatopeyas etc.

Acompañamiento de canciones con mímica y movimientos corporales.

Acercamiento a la exploración de elementos sonoros e instrumentos convencionales y no convencionales.

Acompañamiento de canciones con instrumentos musicales u objetos sonoros.

Participación con otros en juegos sonoros y musicales.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

El bebé reacciona rítmicamente a la música con una actividad total de su cuerpo, comienza el canturreo o canto espontáneo de sílabas e imita las canciones que escucha, tarareándolas “desafinadamente”.

Para que las experiencias resulten significativas para el bebé, se sugiere al docente tener presente que la percepción auditiva del niño pequeño se caracteriza por ser globalizadora, multimodal. El oído lo conecta con el mundo de los sonidos; por ello, las experiencias auditivas como el reconocimiento del sonido, la conciencia propioceptiva del movimiento sonoro y del ritmo, la manipulación y exploración de materiales sonoros, etc., se traducirán en experiencias musicales. El sonido y la música constituyen una importante fuente de comunicación y expresión que permiten conectarse e identificarse culturalmente.

El bebé desde que nace y durante su crecimiento, experimenta con el sonido (materia prima de la música). Lo reconoce, ubica su procedencia, lo imita con su voz, discrimina sus atributos, lo combina con otros similares o diferentes, llevando a cabo un proceso de exploración y expresión que se va perfeccionando y enriqueciendo como vía de comunicación. La voz de las personas cercanas y familiares, y de la “persona clave” en el jardín maternal, los latidos del corazón, relajan al bebé, sobre todo cuando los intentan calmar o jugar con él. Estas experiencias están fundadas en el disfrute, en lo lúdico y creativo, que le permiten conectarse con sus sensaciones y emociones, por lo que se sugiere:

- ✓ Generar propuestas de integración intersensorial a partir de estímulos sonoros y musicales. Por ejemplo “Mece, mece” de Judith Akoschky en “Canciones de cuna y Romances”.
- ✓ Elegir canciones de cuna que le gusten más al docente, las más significativas para obsequiárselas al bebé que cuida. Es importante el texto poético unido al tono afectivo que imprima en él y también su disfrute en la entrega.
- ✓ Si el docente no conoce o la canción de cuna no tiene música no dudará en decírselo expresamente al bebé. Tratará de decirlo con expresividad, con cadencia, sintiendo el ritmo del texto.
- ✓ Indagará en las familias cuáles son las canciones de cuna que les brindan a sus bebés, solicitará el texto escrito o su grabación, para lograr de este modo la continuidad de cariño y cuidado entre el hogar y la institución escolar.
- ✓ Se tratará de crear un clima de calma y tranquilidad para que el bebé reciba la canción y se entregue al sueño. Es fundamental disfrutar de ese momento junto al bebé, compartir la penumbra y el ambiente apacible.
- ✓ Acunar al bebé en brazos: que el cuerpo del docente acompañe la cadencia de la canción que canta. Mirar al bebé, emitir la voz hacia él, permite construir un momento de cálida comunicación.
- ✓ Si el bebé está hospitalizado, buscar la forma de levantarlo para acunarlo. Si por alguna razón no se pudiera hacer, intentar crear un clima de proximidad e intimidad acercándose lo más posible a él, acariciándolo, dándole leves palmadas al ritmo de la canción.
- ✓ Si el docente tuviera varios niños a su cargo, intentar desplazamientos y acercamientos alternativos a uno y otro. Caricias, mimos, palmaditas posibilitarán ese clima de distensión y apacible descanso.
- ✓ Ofrecer oportunidades para que el niño escuche, mire, explore y toque diferentes instrumentos musicales, objetos sonoros y demás recursos materiales (títeres, muñecos, juguetes, otros).

- ✓ Asegurar la óptima calidad y ausencia de riesgo de los materiales que ofrecerá al niño (instrumentos, juguetes sonoros, cotidiáfonos, títeres y otros).
- ✓ Procurar el correcto uso de distintos soportes tecnológicos, atendiendo a la excelencia de la reproducción sonora y visual.

Hay que tener en cuenta que las **actividades** propuestas están diagramadas para desarrollarse diariamente a modo de itinerarios didácticos, con un mínimo de reiteración de tres veces, sobre la base de que la repetición de lo conocido, le aporta seguridad y placer al niño pequeño. Es necesario tener presente que el diseño de las intervenciones didácticas sonoras y musicales en Jardín Maternal debe contener eventos fijos, modificados y nuevos.

Los instrumentos musicales, objetos sonoros y demás materiales, como así también el cancionero y la discografía que se proponen en los Itinerarios, pueden ser variados por el docente, ya que esto que se plantea a continuación es a modo de ejemplo o sugerencia. Con el propósito de que el bebé se aproxime al mundo sonoro y musical, se trabaja el contenido *“Apreciación del Sonido: Atributos. Timbre”*, los materiales que se pueden utilizar son instrumentos musicales: tambor pequeño, cascabeles, campanita y maraca “huevoito”.

La intención es trabajar con la **apreciación y reconocimiento** de los distintos **atributos**, textura de los sonidos. Que los niños puedan vivenciar momentos de **Sonido-silencio**. Se organizarán actividades con **distancia y procedencia** del sonido: cerca-lejos; arriba-abajo; atrás-adelante, que discrimine el **timbre** del sonido.

Las **actividades posibles** que se sugieren pueden ser las siguientes y las docentes podrán recrearlas del modo que consideren oportunas:

- ✓ El docente comienza a jugar ante el bebé con dos instrumentos musicales: tambor pequeño y cascabeles.
- ✓ Los ejecuta en forma alternada.
- ✓ Se los acerca al oído uno por vez.
- ✓ Coloca el cascabel en la mano del bebé y lo acompaña en el movimiento necesario para la producción del sonido.
- ✓ Procede de la misma manera con el pequeño tambor.

Otro día...

- ✓ Se llevan a cabo las mismas actividades anteriormente expuestas, pero esta vez sólo con maraca “huevoito” y campanita.

Otra secuencia de actividades...

- ✓ El docente juega con el bebé los cuatro instrumentos musicales: pequeño tambor, cascabeles, maraca “huevoito” y campanita.
- ✓ Reitera las primeras actividades sugeridas.

Se puede continuar...

- ✓ El docente canta la canción “Pico picotero” (versión grabada en “Ruidos y ruiditos I”, de Judith Akoschky) acompañándose con la maraca “huevoito”.
- ✓ Entrega una maraca “huevoito” al bebé y canta nuevamente la canción al tiempo que toma la mano del bebé y la mueve para que suene el instrumento.

A continuación se sugieren instrumentos y cancioneros alternativos:

- ✓ Sonajeros de distintos materiales (cascabeles, pezuñas, semillas, metales, carrillón, cerámicas, maderas, cañas).
- ✓ Variedad de campanas de diferentes materiales (cerámica, metal).
- ✓ Triángulos de distinto tamaño.
- ✓ Instrumentos de placas: xilofón, metalofón y otros.
- ✓ Instrumentos de parche: tambores, bombos, caja chayera, panderos de diferentes tamaños y formatos, otros.
- ✓ Instrumentos de cuerda: guitarra, charango, violín y otros.

- ✓ Instrumentos de viento: flauta dulce, flauta de émbolo, quena, sikus y otros.
- ✓ Cancionero tradicional infantil con 3ra. menor descendente.
- ✓ Melodización de coplas, rimas, adivinanzas y textos breves con aplicación de 3ra. Menor descendente.

2.3. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD PRESENTACIÓN

Las acciones del docente en su interacción con el **cuerpo del bebé** (caricias, sostén, ayuda en la realización de movimientos, cosquillas) redundan en beneficio de la constitución de la imagen del esquema corporal del pequeño, es decir, colaboran en la construcción de la imagen que el niño realiza de su propio cuerpo. El diálogo afectivo que se establece con el adulto y tiene como elemento vinculante, las expresiones, las modulaciones de la voz, constituyendo un espacio privilegiado para el aprendizaje y para el diálogo corporal.

Los niños imitan, balancean sus brazos, aplauden, giran o levantan la cabeza, gatean se arrastran, levantan las piernas, todas estas acciones lo preparan para la marcha y amplían las posibilidades de sus movimientos autónomos.

La Expresión Corporal va surgiendo a través de los gestos del bebé, de los cambios de tono muscular, de su mirada, de la posibilidad de cambiar posiciones y realizar movimientos durante sus juegos, como así también durante otros momentos importantes de su vida, por ejemplo, cuando se lo alimenta, se lo cambia, se lo baña, cuando investiga un objeto, o cuando repite una y otra vez una acción que al principio fue casual.

La exploración Corporal es toda acción, gesto o palabra que el niño realiza con su cuerpo, con la finalidad de comunicarse consigo mismo o con los demás.

Las propuestas a tener en cuenta son **la exploración, la sensibilización y la producción**, la exploración no se trata de reproducir estímulos y menos aún de ejercicios para repetir y aprender, se trata de respetar al niño en su espontaneidad del lenguaje pre-verbal y desde ahí potenciarlo. La exploración corporal permite crear un lenguaje propio haciéndolo comprensible, es decir comunicable a los demás. El espacio donde se va a realizar la actividad debe estar libre de mesas y sillas, debe ser un lugar amplio y seguro para la expresión del cuerpo, donde los bebés encuentren apoyos estables. La música para acompañar y estimular la actividad corporal, debe ser variada y no solamente rondas infantiles.

PROPÓSITOS

- ✓ Crear un ambiente acogedor, atractivo, donde los bebés puedan sentirse seguros y tranquilos.
- ✓ Manifestar una actitud receptiva, de disponibilidad y escucha.
- ✓ Mostrar una actitud sensible a la relación corporal y gestual con los niños.
- ✓ Intervenir con cautela, sugiriendo nuevas posibilidades pero sin adelantarse a las iniciativas de los pequeños.
- ✓ Mostrarse como referente de la ley, facilitar y ayudar a que se lleven a cabo las normas necesarias.
- ✓ Tener un cuerpo disponible en la actividad corporal, pero sin perder la propia referencia como adulto.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Manipulación intencionada de objetos.

Exploración de objetos.

Descubrimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

Familiarización con la imagen de su propio cuerpo.
Exploración de sus posibilidades de expresión mediante gestos en situaciones con pares y adultos.
Exploración y uso de movimientos de desplazamiento, gateo, arrastre y pararse con ayuda.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En relación con la “*organización del espacio y del material*”, cualquier maestra que va a tener bebés a su cargo, debería acostarse en la sala boca arriba y observarla, pues esta será la perspectiva que tendrán los lactarios de ella y a partir de esta visión podrá modificarla. La manera de organizar el espacio y los materiales incide en el desarrollo motor afectivo y cognitivo de las criaturas, y que está directamente relacionada con la posibilidad de adquirir una progresiva autonomía y seguridad personal.

Para comenzar a hablar del **suelo**, nos parece aconsejable que este sea cálido pero duro (madera, corcho, diferentes tipos de goma etc.). Los espacios duros permiten al bebé practicar mucho mejor sus movimientos, si el suelo es blando el movimiento no prospera y se dificulta el accionar.

También el tipo de **ropa** que lleva el bebé tiene mucho que ver con la posibilidad de moverse libremente. Asimismo, los pies descalzos le dan muchas más opciones de movimiento hasta que camina. En cuanto consigue caminar, un zapato blando y cómodo de suela flexible y que no apriete el tobillo es lo más conveniente.

También es conveniente ofrecer a los bebés objetos grandes para explorar, por ejemplo: cajas, cestos, pelotas grandes etc.

En la sala de bebés debería haber una barra horizontal fijada en una de las paredes, a unos 60 cm del suelo. Otro elemento interesante puede ser un cajón de madera, cuyas medidas aproximadas sea 1 x 1,20 metros y 18 cm de altura donde los niños prueben las posibilidades de entrar y salir, con todo lo que ello representa para situarse espacialmente y para la seguridad psíquica. Si colocamos el cajón del revés, este se convierte en una plataforma, las posibilidades son múltiples: subir, bajar, ponerse de pie, etc. Conforme crecen les gusta esconderse y recorrer túneles, estos pueden ser de diferentes tipos de telas o de media sombra, con argollas cada 50 cms, para que estos no se cierren y los niños puedan disfrutarlos sin asustarse.

2.4. EXPERIENCIAS EN ARTES VISUALES

PRESENTACIÓN

El lenguaje plástico **visual** constituye algo así como ventanas a la libertad, al derecho de los niños a ser niños, a ensuciarse o a mantenerse limpio. El tipo de propuestas que inician a los pequeños en una relación con el arte dejará huellas a lo largo de toda su vida. Las experiencias prácticas deben ser analizadas y repensadas desde la prioridad puesta en la educación de los bebés, maestros, escuelas, familias y arte.

Por qué el Arte en el Jardín Maternal? El recorrido del camino del enseñar y aprender el lenguaje plástico visual desde la primera sección es acercar a los bebés el lenguaje de las imágenes,...el mirar, ver, descubrir, disfrutar, explorar, experimentar (Patricia Berchesky)

PROPÓSITOS

- ✓ Proponer acciones centradas en aspectos afectivos- emocionales: acciones valorativas, creativas, respetuosas, repetitivas, recursivas y realizadas en conjunto.
- ✓ Privilegiar la participación del niño en escenarios estéticos como parte de lo cotidiano.
- ✓ Ofrecer múltiples oportunidades de explorar, vivenciar, experimentar, descubrir, producir, crear, con el fin de que el niño disfrute de sus acciones, sienta goce estético a medida que se entrega al juego exploratorio, al vaivén, al interés desinteresado por el objeto.
- ✓ Otorgar tiempo para que la contemplación suceda, para que la percepción dé lugar a la apreciación y a la contemplación estética.
- ✓ Propiciar que transcurra un tiempo que permita disfrutar sensiblemente y gozar de lo estético.

120

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Inicio de la observación de la naturaleza, imágenes variadas.
Exploración de materiales con texturas diferentes.
Lecturas de láminas de fotos, reproducciones de obras famosas sencillas.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Es deseable educar la mirada de los niños acercándolos a los procesos de **apreciación y producción**, en el sentido de exploración.

En relación al desarrollo estético hay dos fuentes que nos permiten acercar al niño a la **apreciación y disfrute por la belleza: el ambiente próximo (naturaleza y lo que lo rodea) y el arte**. Ambas son válidas si sabemos guiar la mirada de los pequeños.

En la observación el docente debe participar, involucrarse, es decir, compartir las experiencias con los niños. Se debe estar atento e intervenir verbal o gestualmente, así el interés que manifiesta el adulto hacia la actividad de los niños, resulta muestra de la valoración que hace de lo que está “mirando”, desde esta visión se favorecerá ampliar las posibilidades de comprensión y de expresión infantil.

Son interesantes la construcción de escenarios estéticos en la sala: de pájaros, cielos, flores, mariposas, etcétera.

El docente puede **iniciar a los niños en la lectura de imágenes**, compartiendo emociones con ellos, acompañando con la palabra lo que observan, éstas son acciones que potencian las experiencias que se les propone. Mirar dibujos entre los brazos del docente puede resultar una experiencia interesante y contenedora, ya que en estas salas es conveniente mirar dibujos, reproducciones de pinturas, fotografías, etc.

Se podrá ambientar la sala con reproducciones de pinturas de autores famosos que estarán a la vista del bebé (sector de cambiado), de esta manera se brindará un momento y una oportunidad para el enriquecimiento creativo y el gozo de lo estético.

El **trabajo exploratorio y de sensibilización** en el que seguramente la papilla será la primera posibilidad, donde el pequeño deje una huella con sus dedos o mano entera, con movimientos que le causen placer y disfrute, también los juegos de sensibilización y exploración con telas de diferentes texturas son muy importantes para proponer.

A medida que van creciendo, algunos comenzarán a interesarse por realizar sus primeros “garabatos”, serán uno o dos niños, probablemente los más grandes o los que hayan logrado la sedentación o quizás los que permanecen más tiempo despiertos. Así será conveniente ir organizando el espacio para que puedan acceder a materiales tales como: marcadores, algunas

hojas grandes; donde se podrá observar que algunos la chupan o golpean, otros quizás quieran dibujar, también será enriquecedor incluir herramientas para actividades con el espacio tridimensional.

3 DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL

PRESENTACIÓN GENERAL

El modo en el que el adulto toma al bebé en brazos, en que lo “sostiene” y el tono con el que se dirige a él pueden transmitir sentimientos de afecto y cuidado, o por el contrario, sentimientos de molestia y agobio. La actitud y disponibilidad corporal que se ponen en juego son de vital importancia, especialmente durante el primer año de vida.

La tarea en la sección de lactarios se organiza a través de un trabajo flexible y personalizado con relación a los tiempos, las propuestas y el desarrollo de las acciones cotidianas. Esta característica no impide realizar anticipaciones y diseño de actividades, aunque sí exige flexibilidad y adecuación al devenir de las jornadas.

La tarea con los bebés implica, más que en ninguna otra sección, el contacto afectivo, corporal y la resignificación de las actividades cotidianas. Los momentos de higiene, descanso y alimentación deben necesariamente ser capitalizadas como momentos de enseñanza y aprendizaje, por el tiempo que implican y por la importancia que revisten para los niños tan pequeños. Esos momentos son de vital importancia, un espacio para brindar posibilidades particulares a cada niño. Son además fundantes en las posibilidades de comenzar a comprender el mundo y a organizar el propio yo, reconociendo indicios y estableciendo paulatinamente la regulación de su ritmo biológico.

Es importante resignificar las actividades cotidianas desde la intencionalidad pedagógica, siempre que esto sea posible, articulándolas con las propuestas secuenciadas y con los momentos de juego espontáneo.

Las propuestas secuenciadas se organizan en función de determinadas consignas tendientes a logros específicos. Implican un trabajo sobre la exploración del espacio y los objetos, el reconocimiento de objetos diferentes con características aún no reconocidas (colores, formas, texturas, tamaños, dimensiones, consistencias) y nuevas posibilidades de acción y de uso. Al actuar sobre los objetos, estas actividades exploratorias implican la puesta en marcha de esquemas de acción diversificados y enriquecidos.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL

- ✓ Favorecer los vínculos afectivos básicos: apego y amistad.
- ✓ Iniciar el desarrollo de la autonomía y la confianza básica.
- ✓ Promover la exploración activa, cada vez más autónoma y sistemática de objetos, espacios etc.
- ✓ Despertar el interés por los elementos del contexto, la exploración, el seguimiento, las diferentes acciones intencionadas.
- ✓ Fortalecer el establecimiento de relaciones entre los objetos y su cuerpo.

3.1. EXPERIENCIAS PARA LA EXPLORACIÓN DEL ENTORNO Y DE LOS OBJETOS

PRESENTACIÓN

La actividad del niño evoluciona desde la exploración de sus propios movimientos, así succiona, aferra, mira y escucha, probando y descubriendo nuevos modos de acción en la que los objetos interesan poco en sí mismos, sino que son “alimento” para ese despliegue; hasta la curiosidad por las características peculiares de los objetos en sí mismos. El objeto que está a disposición de la acción, se convierte en fuente de exploraciones que permite descubrir sus cualidades.

A partir de los intercambios afectivos en la relación que establece con el docente, el bebé comienza a asociar las posiciones de su cuerpo con la satisfacción de sus necesidades: tomar la mamadera en brazos del adulto, conversar durante ese momento íntimo, escuchar la voz del docente mientras es cambiado e higienizado, le posibilita al niño moverse, gira la cabeza, dirigir la mirada hacia el lugar donde procede la voz, sostener la ropa del adulto o tironearla. Todas estas acciones le proporcionan información sobre las posibilidades de su propio cuerpo, las acciones que puede realizar y las características de su entorno.

Se debe incentivar al bebé para que comience a seguir con sus ojos los desplazamientos de los objetos en el espacio y favorecer la coordinación de esquemas de acción al colocar objetos como sonajeros dentro de su espacio visual, así como móviles y anillos suspendidos sobre las cunas o barras con objetos sonoros que cuelgan. Para ello los niños pueden estar acostados en el piso –sobre almohadones–, boca arriba o bien sentados en mecedoras.

Los cambios de posición permiten que el bebé perciba el entorno desde distintos ángulos. La ubicación de los niños en el espacio de la sala, en distintos lugares: sobre mecedoras, colchonetas, sobre el cuerpo del docente le posibilita observar los diferentes objetos, imágenes, movimientos de los adultos, y de sus pares ya que se abre un abanico de opciones

PROPÓSITOS

- ✓ Fomentar el interés por los elementos del contexto, la exploración, el seguimiento, las diferentes acciones intencionadas.
- ✓ Facilitar relaciones del pequeño con los objetos, su cuerpo y su entorno.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Manipulación intencional de objetos

Inicio en la percepción y discriminación de la capacidad para actuar sobre los objetos.

Reconocimiento y exploración de los objetos del jardín con el propio cuerpo (ojos, manos, pies, boca)

Percepción y discriminación de las características de los objetos (forma, tamaño, color, textura)

Diferentes modos de acción sobre los objetos y sus combinaciones (tomar, golpear, sacudir, mecer, balancear, hamacar, frotar, soltar, dar y recibir, apretar, chupar, etc.)

Relaciones entre los objetos: de tamaño, forma, dimensión.

Acciones que relacionan los objetos entre sí: Poner contra- sobre- dentro.

Conocimiento del espacio en acción

Localización de objetos próximos a través de la vista, el tacto, el oído.

Seguimiento de objetos en desplazamiento en el espacio cercano.
Exploración del espacio con el propio cuerpo (ojos, manos, pies).
Acciones en espacios amplios (recorrer, buscar).

Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales en el ámbito de acción

Diferenciación de acciones que provocan un mismo resultado.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Se sugiere para trabajar las experiencias para la exploración del entorno y los objetos:

123

Manipulación intencional de objetos

Durante los primeros meses se recomienda acercarles objetos para tomar (implica colaborar en el desarrollo de la prensión); brindar, juegos de dar y recibir, sonajeros con mangos pequeños y redondos, anillos plásticos etc.; colocar elementos móviles en los barrales; objetos con diferentes texturas, colores, formas, tamaños, con y sin sonido, para que exploren. Entre los 6 y 7 meses, proponer juegos que agrupen a 2 o 3 niños que golpeen objetos acompañando alguna canción. Cuando comienza a comer solo: uso del vaso y de la cuchara. Deslizar pelotas y animarlos a buscarlas. Alentarlos a introducirse dentro de una caja y permitir que otro la empuje.

Alrededor de los 10 meses es conveniente trabajar y proponer juegos de meter y sacar.

Reconocimiento del espacio en acción

Alrededor de los 4 meses una alternativa es mover y cambiar de posición un juguete para que ubique el sonido moviendo la cabeza. Hacerle caricias para que el niño localice el objeto que lo tocó.

Entre los 6 y 7 meses esconder un objeto dejando una parte al descubierto, colocar pelotas que se desplacen fuera de su campo visual. Desplazarse por el espacio de la sala, reconocerla en sus diferentes direcciones. Buscar el objeto que se le escapó de las manos.

Alrededor de los 10 meses, presentarles distintos tipos de túneles, permitiendo así el reconocimiento paulatino de secuencias temporales, objetos atados con cordeles para arrastrar o acercar. Es necesario e importante plantear cierta estabilidad en el encadenamiento, articulación, y en la forma en que se presentan y realizan las actividades cotidianas. Proponerles diferentes tipos de juego, por ejemplo, de las escondidas, de ocultamiento, otras actividades.

4. DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”

PRESENTACIÓN GENERAL

En la sala de los lactantes, las propuestas lúdicas se presentan muy articuladas entre sí a partir de la participación conjunta con un adulto, la creación de un espacio compartido, un espacio de comunicación lo cual supone “un proceso de intersubjetividad y la creación de un contexto o marco de significación compartida”; la presencia de formatos de juego -como los de ejercicio y los juegos corporales, maternos- y la automotivación (el niño tiene que querer, en principio comprende la respuesta del pequeño al adulto).

“ Cuando el formato se inicia es el adulto quien tiene el dominio del juego, las sucesivas repeticiones hacen que el bebé comience a tener mayor protagonismo (Bruner, 1986, Kaye,1986)(...) El juego se va construyendo a partir de un proceso recursivo: “se vuelca sobre sí mismo y aparece modificado (repetición espiralada de un formato) Es el adulto, educador, quien introduce al pequeño en el marco de la ficción - “ el cómo sí” -(...) Alrededor de los 8 meses, el niño comienza a utilizar gestos como forma de señalar y mostrar los objetos. Estos gestos son signos instrumentales, ligados a la presencia de los objetos que tienen en sí mismos la intención de comunicar algo.”¹¹⁴

Los bebés despliegan múltiples acciones (como succionar, golpear, entrecuchar, sacudir un objeto, mover su cuerpo), y cuando interaccionan con los adultos, creando pequeños y conocidos formatos de juego. Es tarea de los docentes ofrecer estas oportunidades con secuencias de acciones placenteras, conocidas, participativas que paulatinamente den lugar a la combinación de otros formatos a nuevas acciones, al “diálogo lúdico” que irán enriqueciendo las experiencias de juegos maternos o de crianza, tales como los juegos de sostén, ocultamientos, persecución, narraciones y canciones (o versificados). También los docentes podrán planificar y plantear diversas y ricas experiencias de juegos por sectores, tales como los de exploración, ejercicio y coordinación motriz, imitación y heurísticos. Para poder jugar con un bebé es necesario que el adulto propicie la comunicación, ofrecer objetos adecuados que permitan “pasar de simples exploraciones al juego y de este a la exploración... Es necesario que los educadores comprendan la importancia de favorecer aprendizajes a partir de enseñar variadas posibilidades de juego adecuadas para los niños más pequeños”¹¹⁵.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”

- ✓ Favorecer el disfrute, la participación y el “diálogo lúdico” en las diferentes situaciones de juego.
- ✓ Brindar oportunidades y espacios de juego que favorezcan los vínculos afectivos y la confianza en sí mismo, el placer.
- ✓ Iniciar en el placer y disfrute de diversas propuestas o experiencias de juegos maternos o de crianza y juegos por sectores.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Interacción con adultos y pares a partir de la imitación de gestos y movimientos
Imitación de sonidos y gestos producidos por el docente con el goce gutural

¹¹⁴Soto, Claudia. Violante Rosa. En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós.

¹¹⁵ Ministerio de Educación. Temas de 0 a 3 años de la vida en las instituciones. 2014

Participación en diversos formatos de juego de crianza: juegos de esconder y encontrar, acercarse y saludar, juegos motores, sostén, ocultamientos, persecución, narraciones y canciones (o versificados),

Iniciación en experiencias de variados tipos de juego: exploración, ejercicio y coordinación motriz, imitación y heurísticos.

Iniciación en la elección de juegos, juguetes y espacios para jugar.

Progresiva interacción con el grupo de pares.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En esta etapa, el **juego** es al inicio una actividad que proporciona solo **placer sensorial**, comprometiendo la boca, los dedos, la visión, la totalidad de la superficie de la piel; se lleva a cabo en el propio cuerpo y el cuerpo de la madre sin que exista una clara diferenciación entre él y el otro.

Los **juegos de sostén** son parte de la actividad cotidiana, alcanzando sentido lúdico: movimiento en los brazos del adulto acompañado por una canción de cuna, nana o copla; el mecer como un “botecito”, hacer girar como el “avión” suavemente.

Los **juegos de ejercicio o de acción** en los primeros meses están concentrados en su propio cuerpo, se organizan a partir de la repetición de acciones del bebé sin otro propósito que el placer de repetir, son cíclicos van desde el cuerpo hacia los objetos.

Se proponen los **juegos de movimientos**:

- ✓ **Con las manos:** abrir sucesivamente cada una y pasarla por la cara como una caricia acompañado de la palabra; acariciar y masajear cada uno de los dedos, las palmas y muñecas; hacer palmadas acompañando con una canción.
- ✓ **Con los brazos.** tomarlos con mucha suavidad y moverlos hacia arriba, abajo, hacia el pecho; acariciar y masajear; hacer cosquillas.
- ✓ **Con piernas y pies:** mover cada una de ellas, mover los dedos, masajear las plantas de los pies; flexionar y extender sus piernas etc.

Paulatinamente comienzan con la manipulación de los objetos. Los bebés provocan movimientos y sonidos en los objetos: los golpean, los mueven, los acercan o los alejan. Hay cierta intencionalidad en estas acciones por eso es conveniente incorporar objetos como: cajas sonoras, tambores, cucharas de madera, maracas de plástico, martillos inflables de plástico; cubos de gomaespuma y de madera pequeños.

Con los **bebés de 7 u 8 meses** aproximadamente aparecen o se introducen **nuevos juegos** como los **juegos de ocultamiento**: hacer aparecer y desaparecer un objeto, esconder y encontrar elementos, juegos de tomar y dar donde se ofrecen objetos para luego pedirlos nuevamente.

También, paulatinamente, los bebés avanzan en la **imitación de modelos**: hacer adiós con su mano, sacar la lengua, cerrar los ojos, tocar la nariz, etc.; son estos movimientos invisibles para el niño porque no puede ver sus propias acciones. Los **juegos de imitación** en los que se incentiva al niño a realizar la misma acción que el docente: aplaudir, decir chau, “hacer ojitos”, “tirar besos”.

En relación a la **exploración de los objetos**, a los bebés les gusta jugar tocando, chupando, haciendo golpear, sonar; más adelante tirando, introduciendo elementos en recipientes, armar torres con cubos, jugar con pelotas y globos, etc.

El **juego en sectores** en la sala de lactarios permitirá organizar el espacio para la alimentación, el descanso, la higiene y el juego. El sector de **juego** puede estar delimitado por barandas y colchonetas, colocando diferentes objetos al alcance de los bebés. En esta etapa, se proponen

juegos tales como: “**Cesta de los tesoros, Juegos heurísticos con objetos y las sesiones de exploración**”¹¹⁶.

- ✓ **La cesta de los tesoros** se desarrolla alrededor de los 6 meses, sentando en una alfombra o manta a los pequeños y colocando una canasta con objetos para que puedan descubrir y explorar a través de los sentidos, los gestos, las miradas. Los objetos se seleccionan según sus características y propiedades como formas diversas, tamaños, texturas, sabores, sonidos...
- ✓ Los **juegos heurísticos** con objetos se proponen cuando los bebés comienzan la etapa de gateo. Se caracteriza por la forma de organizar los objetos y de incorporar nuevos materiales, clasificándolos en bolsas de tela. Se incluirán elementos como cajas o canastas de fácil manipulación para guardar, coleccionar, agrupar los objetos.
- ✓ Las “**Sesiones de Exploración**” con el propósito de generar la curiosidad, experiencia y exploración de elementos no estructurados como cajas, envases plásticos, objetos cotidianos; siendo el rol docente de observador.

A los niños que se sientan con seguridad y durante los meses de calor se puede ofrecer también la oportunidad de **jugar con agua** y algunos elementos, siempre con la supervisión del adulto.

El docente planifica y organiza las acciones y actividades que se llevarán a cabo con cada pequeño o en grupo, selecciona los materiales y prepara los espacios. Es su responsabilidad promover **escenarios de juego** que permitan la entrada de los niños a diferentes situaciones, que convoquen al juego. Cuando se habla de **escenarios** nos referimos a la situación lúdica en su totalidad, implica la preparación, incorporación y variación de elementos y materiales para el desarrollo de acciones lúdicas, la anticipación e interpretación de las acciones del bebé siendo el docente mediador entre los niños y los objetos; incorporando la palabra, enriqueciendo el diálogo.

Se sugiere para mayor información sobre tipos de juego, revisar o consultar en la organización Curricular (3º parte), en caracterización de las dimensiones y experiencias, el punto **A. La importancia del Juego como dimensión transversal**.

¹¹⁶Ibidem

SEGUNDA SECCIÓN:
“DEAMBULADORES”
DIMENSIONES Y
EXPERIENCIAS PARA LA
SALA DE NIÑOS
DE 1 A 2 AÑOS

SEGUNDA SECCIÓN: “DEAMBULADORES” DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS PARA LA SALA DE NIÑOS DE 1 A 2 AÑOS

A. DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL SOCIAL

PRESENTACIÓN GENERAL

La heterogeneidad del grupo en esta segunda sección estará marcada no solo por las particularidades de cada niño, por ejemplo en relación con la adquisición de la marcha, sino también por aquellos que provienen de la sala anterior y de los que ingresan por primera vez a la institución.

El contacto directo con el docente al realizar diferentes actividades dentro y fuera de la sala (exploración de materiales, juegos, construcciones, apilar o hacer trenes, rondas, escucha de poesías y de pequeños relatos) le posibilita al niño avanzar en la relación que establece con los adultos y también con los pares, contribuyendo al desarrollo de la identidad, a la autonomía y las pautas de convivencia.

El contacto con los adultos significativos continúa siendo la base de la tarea diaria y posibilita nuevos logros. El vínculo afectivo, sostenido y respetuoso, es condición fundante de la posibilidad de los niños de “moverse” por el mundo con mayor confianza y autonomía. El trabajo en función del desarrollo de la autonomía y el respeto hacia los otros, los desplazamientos, la exploración, y el lenguaje, fundamentan la tarea cotidiana en un encuadre de juego e interacciones.

Los niños de un año desarrollan nuevas acciones que implican un aumento en las posibilidades de movimiento y juego, en la experimentación, la manipulación de objetos, la exploración del espacio, el interés por los otros, la comprensión y expresión verbal.

Por lo general a partir de los 12 meses, los niños ya son capaces de desplazarse por el espacio con mayor o menor seguridad e independencia. Estos niños “deambuladores” necesitan propuestas de actividades que posibiliten y favorezcan sus desplazamientos acompañados de la necesidad de conocer el espacio que los rodea y comprender la realidad en la cual están insertos. En estrecha relación con estos aspectos, se observa una constante dedicación a la exploración de objetos, ya presente en la sala de bebés, pero que adquiere ahora una peculiar importancia. La necesidad y el interés por manipular, buscar diversos modos de acción sobre los objetos y materiales y descubrir diferentes características y posibilidades de uso, son frecuentes en los niños de ésta edad. Adquieren fundamental importancia el conocimiento corporal a través de la exploración, el movimiento y la denominación de las diferentes partes del cuerpo y el contacto con el de los otros. La exploración y el reconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades, se conjuga con el reconocimiento de sus deseos y necesidades.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL SOCIAL

- ✓ Promover el reconocimiento de su propio cuerpo.
- ✓ Promover la exploración, manipulación de diferentes objetos.
- ✓ Posibilitar la exploración del espacio.
- ✓ Establecer pautas firmes y límites claros acerca de las normas del grupo
- ✓ Promover un encuadre de contención, seguridad y cuidado con la firmeza necesaria para protegerlo y sostener sus acciones

- ✓ Fomentar el aprendizaje de conductas autónomas
- ✓ Establecer rutinas para el reconocimiento de secuencias temporales y causales en el ámbito de la acción

1.1. EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

PRESENTACIÓN

En la construcción de la identidad se reiteran las estrategias de la primera sección poniendo énfasis en organizar propuestas específicas que lo enriquezcan, evitando la falta de presencia como las actividades autoritarias que paralizan a algunos niños.

El buen desarrollo de las capacidades emocionales en los niños produce un aumento de motivación, curiosidad y deseos de aprender, etc. El desarrollo emocional adecuado supone contar con la capacidad de empatizar con los demás, es decir, de crear vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios. Los niños deben lograr expresar y experimentar sus sentimientos y emociones completamente y de forma consciente. Las habilidades emocionales que deben trabajarse en los niños desde los primeros años de vida, son por ejemplo:

- ✓ Conocimiento de uno mismo
- ✓ Control del comportamiento impulsivo
- ✓ Motivación
- ✓ Empatía
- ✓ Habilidades sociales de cooperación y respeto

Para favorecer la diferenciación de intereses en los niños, el docente deberá ofrecerles alternativas de experiencias que se irán reiterando y enriqueciendo. Con lo cual, avanzarán en manifestar sus primeras preferencias respecto a juguetes, actividades, lugares.

PROPÓSITOS

- ✓ Propiciar el desarrollo de la autoestima y al autovaloración
- ✓ Promover el desarrollo de conductas que logren el control de los impulsos

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Progresiva construcción de la identidad y la interacción con otros.

Relación afectiva con los pares y adultos significativos.

Iniciación en la valoración de sí mismos.

Interacciones con pares y adultos al colaborar en acciones cotidianas.

Reconocimiento gradual de límites y normas.

Manifestación de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, necesidades.

Comunicación afectiva: corporal, gestual y verbal con docentes y de los niños entre sí.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La **valoración de sí mismos**, dependerá de que se sientan queridos, aceptados, valorados y tratados respetuosamente en forma estable, con gran sensibilidad y flexibilidad frente a sus demandas, en la satisfacción de sus necesidades básicas. Si se les manifiesta afecto a partir de un contacto cara a cara, se les habla y presta atención. También si son escuchados, considerados en sus intereses, comprendidos, respetados en sus sentimientos y diversidad

Las propuestas de actividades deben tender fundamentalmente al establecimiento de relaciones entre pares. En esta sección esas relaciones comienzan a ser incipientes, por ello el

docente será el mediador que facilitará las interacciones, muchas veces dificultadas por las características de la comunicación verbal a esta edad.

Las reglas y pautas de convivencia que implican permisos, oportunidades y también límites deben entenderse como actitudes de cuidado. Para la constitución de la subjetividad de un niño debe encontrar el NO en su vida, dándole las explicaciones en cada situación.

Las actividades que se propongan deben favorecer la comprensión de consignas, propuestas, solicitudes y formas de comunicar sus sentimientos, sus agrados y desagradados. Se reconoce en el espejo, hace caras frente al mismo y se llama por su nombre.

1.2. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

PRESENTACIÓN

Los niños transitarán un pasaje progresivo desde la dependencia absoluta hacia una independencia relativa, y cierta autonomía esperable en esta franja etárea.

La independencia o autonomía tendrá sus raíces en los cuidados ambientales y corporales. En la medida en que pueda revivir la dependencia como forma de cuidado, de confianza y seguridad serán capaces de poder cuidarse a sí mismos y por lo tanto transitar hacia la autonomía. EL cuidarse a sí mismo estará relacionado con el reconocimiento de sus propias capacidades y con la toma de decisiones, con la posibilidad de elegir, tanto en el plano cognitivo, afectivo y emocional, como corporal. Durante este proceso gradual los niños, en un principio, serán capaces de decir no a través de gestos o movimientos. Más adelante podrán desviar la mirada suspendiendo la interacción cara a cara; unos pocos meses más tarde podrá suspender el diálogo vocal con el adulto; cerrar la boca cuando algo no le guste o no quiera más; dejar caer la comida de su boca empujándola con la lengua. Asimismo podrán decir sí al elegir un juguete, al caminar y separarse del docente para explorar el espacio que los rodea a través de movimientos y desplazamientos, lo que les permitirá tener confianza en su propio cuerpo; conociendo y aprendiendo las posibilidades que tengan. Es decir podrán decir no y sí como respuesta verbal. Progresivamente aprenderán a usar los utensilios, a beber en vaso, o a dormir solo en la cuna.

Es un momento importante para que el docente ofrezca el cuerpo mostrando el movimiento, ayudándolos, acercándose al niño para contribuir a su seguridad y lograr la independencia, Para ello es fundamental la organización del espacio físico de la sala.

Son muchos los aprendizajes para el dominio motriz y emocional que significa la marcha, y el control de esfínteres.

PROPÓSITOS

- ✓ Promover la resolución de situaciones que lo lleven a actuar con autonomía.
- ✓ Favorecer la adquisición de prácticas de higiene, alimentación, sueño y orden de manera cada vez más independientes.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Confianza en sus posibilidades y en su capacidad para realizar aquellas tareas que estén a su alcance.

Realización de acciones en forma independiente.

Integración y pertenencia al grupo de pares.

Adquisición de algunas prácticas de orden e higiene.

Conocimiento de pautas de convivencia grupal y construcción de algunas de ellas.
Adquisición de seguridad y confianza en sí mismo y en los otros.
Progresiva realización de acciones en forma independiente.
Iniciación en las rutinas de alimentación de la mamadera a la cuchara

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Todas las actividades que se organizarán brindan al niño la posibilidad de transmitir, aún a través de formas no verbales, lo que siente ante cada una de las actividades cotidianas. El avance en sus adquisiciones: en la relación con los otros, en la marcha, en la comunicación, favorecerán de a poco una mejor convivencia.

Cuando el niño asiste al jardín maternal sus interacciones con otros niños se incrementan.

Para potenciar la autonomía, además de seleccionar situaciones adecuadas, será la expresión verbal del docente que apoyando, guiando, orientando y sosteniendo ayudará al niño a iniciar y perseverar en sus actividades.

Hay que favorecer la posibilidad de conocer nuevos elementos y aprender los usos convencionales (utensilios, vajilla, elementos de higiene, elementos utilizados durante el descanso).

Por ejemplo, comenzar a comer solo, primero con sus manos y luego con el uso de la cuchara, aunque no se reemplace totalmente la mano y aún se necesite ayuda del docente, es un avance importantísimo en su independencia. Lo mismo sucederá más adelante con el uso del vaso.

En este sentido las docentes propiciarán la participación de los niños para que se relacionen con sus compañeros e inicien la construcción de un sentimiento de pertenencia al grupo.

Esta construcción, lo grupal, se va adquiriendo a través del tiempo. Implica un conocimiento y un reconocimiento mutuo. De tal manera se privilegiará como forma de organizar la actividad el trabajo en pequeños grupos ya que la misma permitirá una mayor comunicación al **facilitar el intercambio entre pocos niños y las relaciones interpersonales entre ellos.**

El niño comienza a reconocer a personas conocidas.

A partir de la **participación en las actividades cotidianas los niños irán adquiriendo algunos hábitos y pautas**, como por ejemplo ordenar la sala y los juguetes, usar los sanitarios, entre otras. Limpia sin ayuda algo que se derrama.

Comienza a aceptar las normas que se construyen con la docente, zonas de guardado, pedir permiso, decir gracias, entre algunos ejemplos.

1.3. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA

PRESENTACIÓN

A medida que el niño realiza experiencias vitales significativas va incorporando aspectos de la cultura social con mayor autonomía, con confianza en sí mismo y en los otros, respetando el “no” y algunos comportamientos que hacen al estar con otros. Todos estos aspectos personales y sociales de los niños se constituyen vinculados con los bienes de la cultura. Es interesante que los docentes se puedan detener a observar cómo sus actitudes, respuestas y propuestas cotidianas conforman subjetividades en los niños; promueven enseñanzas que transmiten formas sociales de convivencia.

Es importante para la identidad del niño y para la diferenciación del yo-no yo que tenga pautas claras y límites definidos, los que se deberán construir y reconstruir a lo largo del año. Esto ayudará a establecer las pautas de convivencia indispensable para la vida democrática del grupo, lo que lo ayudará en el jardín maternal y en el hogar

PROPÓSITOS

- ✓ Promover el reconocimiento de sus pares
- ✓ Crear situaciones para lograr la interacción entre pares

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Identificación progresiva de algunas singularidades propias de las personas con las que convive.

Identificación de sus pertenencias.

Iniciación en la aceptación de las normas.

Reconocimiento de sus pares.

Participación paulatina en actividades compartidas.

Interacciones con pares y adultos al colaborar en acciones cotidianas.

133

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Como ya se expresó en la primera sección es importante referir a cada niño por su nombre. En este sentido resulta necesario planificar acciones, juegos en los que los niños sean nombrados, esta acción favorecerá además el reconocimiento y la identificación de los nombres de todos y entre ellos.

Las oportunidades de interacción serán promovidas a partir de propuestas que respeten las diferencias y que estimulen las acciones compartidas, por eso el pequeño grupo constituye una modalidad de organización que favorece este tipo de intercambios.

La disposición de los objetos al alcance de los niños también ayuda al establecimiento de relaciones, es a la vez soporte y estímulo para la sucesión de acciones. Pedir por favor, dar las gracias, saludar, solicitar ayuda, prestar juguetes, alcanzarle un objeto al compañero o al docente forman parte de la construcción de la relación con los otros, pares y adultos.

1.4. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO MOTOR

PRESENTACIÓN

El desarrollo psicomotor constituye el estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices, del movimiento y de la acción y el desarrollo de las funciones psíquicas, o sea una correlación entre el psiquismo y el movimiento. Este desarrollo se da en función de la maduración, siguiendo dos leyes básicas: el céfalo-caudal y la próximo-distal, marcado por un estilo motor propio de cada sujeto, donde motricidad y sensorialidad son la condición de existencia de los más pequeños, de sus relaciones con el entorno y de sus representaciones de sí y del mundo.

Es el propio cuerpo como eje de referencia de toda situación, y el movimiento, como centro dinamizador de la unidad corporal y como el hecho concreto que sitúa a niños en relación con el mundo.

Los aprendizajes más importantes de la motricidad ocurren en los primeros años de vida, paulatinamente se adquiere el control y el equilibrio postural permitiendo diversas posiciones, posturas, desplazamientos que amplían las posibilidades de manipulación, prensión y exploración del entorno. El movimiento, de esta manera, posibilita la integración de las diferentes partes del cuerpo en un todo, el esquema corporal, y en forma conjunta se va construyendo la estructuración espacio temporal.

Emi Pickler plantea que, de forma espontánea en función de la maduración, mediante la actividad autónoma, los bebés van desarrollando sus aprendizajes motores. Esto se debe a que estas acciones, sin intervención del adulto, se encuentran mejor estructuradas, al ser el efecto de una coordinación del conjunto de las partes del cuerpo.

PROPÓSITOS

- ✓ Promover situaciones que generen desplazamientos (caminar, perseguir con pre triciclos
- ✓ Propiciar situaciones de búsqueda de objetos escondidos y exploración el espacio.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Afianzamiento de la marcha.
Progresiva discriminación corporal y perceptiva del propio cuerpo en diferentes posiciones.
Exploración de movimientos expresivos.
Imitación de movimientos.
Paulatino control y equilibrio postural.
Diferenciación y coordinación manual.
Orientación en los desplazamientos.
Relación del cuerpo con los objetos y su exploración.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La **consolidación de la marcha** posibilita una mayor acción sobre el mundo ofreciéndoles a los niños la oportunidad de explorar de un modo distinto el espacio y los objetos; al mismo tiempo que representa un desafío inigualable tanto en el conocimiento del mundo como de las posibilidades que sus cuerpos les ofrecen. *“Para ayudarlo a conocer el espacio y facilitar sus desplazamientos se pueden ocultar objetos que le llamen la atención, pero dejando que aparezca una parte del mismo y que el niño siga el desplazamiento con la vista”* (San Martín de Duprat, Wolodarsky, Malajovich, 1977).

Es importante que los niños vayan descubriendo las posibilidades de movimiento de su cuerpo así como las diversas sensaciones que este movimiento les produce. Jugar a meterse en grandes cajas, en túneles de tela, esconderse y *hacer aparecer* diversas partes del cuerpo, empujar cajas, sillas, bancos; jugar con sábanas de diferentes tamaños, con bolsitas, con bloques de gomaespuma, con aros –para meterse dentro, llevarlos con los brazos o en la cabeza–, jugar con cintas, globos, baldes de diferentes tamaños; perseguir al docente hasta alcanzarlo.

Todas estas actividades serán propuestas en el contexto de la sala, del patio o parque exterior para favorecer la relación entre el niño y el espacio. La marcha del niño se hace cada vez más segura y es por ello que despliega una actividad motriz muy intensa.

El docente organizará propuestas que consideren la etapa que atraviesa el niño, en la que debe alcanzar mayor precisión en sus movimientos, aumentar su capacidad de coordinación y economía en los movimientos que lleva a cabo, que llevan a la **progresiva discriminación corporal**.

Es importante establecer una pausa al fuerte impulso motor del deambulador, producir un momento de serenidad que posibilite, además la **exploración de movimientos expresivos, el intercambio y la comunicación**, por ejemplo al organizar la narración de un cuento, la

observación de imágenes, la escucha de una canción, el juego con un títere, entre otras posibilidades.

El cuerpo del docente es un referente para el desarrollo en el niño de **la imitación de movimientos**. Cuando el docente se acerca para ayudarlo en alguna acción que pueda resultar compleja, sirve de guía y sostén; por ejemplo cuando lo traslada sobre sus pies tomando al niño de las axilas.

Es el momento de grandes aprendizajes en cuanto a la imitación de movimientos de diferentes partes del cuerpo, como manos, cara, etc.

El momento del cambiado ofrece la posibilidad de establecer diálogos con los bebés, relatar las acciones que se realizan, favorecer la anticipación y la organización del mundo para la **localización de sensaciones corporales y emocionales**.

Durante el sueño, la preparación del ambiente, los elementos a utilizar y el modo de hacerlo también se constituyen en modelos a enseñar. Por eso es importante mantener las pautas de higiene necesarias, por ejemplo no caminar en las cunas o sobre los colchones con calzado, no colocar en las cunas elementos que estuvieron en el espacio exterior sin higienizarlos previamente.

A medida que va creciendo, todas estas acciones se constituyen en momentos de verdadero aprendizaje, el alimento, por ejemplo, le ofrece la posibilidad de descubrir nuevos sabores, texturas y colores o dominar de forma gradual el movimiento para llevar el alimento a la boca. Se convierte por lo tanto en una instancia sumamente rica para ser aprovechada por el docente y proporcionarle al niño nuevas experiencias.

Localizar las sensaciones corporales placenteras o no, sobre todo cuando estas últimas son internas, y ponerle palabras para poder comunicarlas implica un aprendizaje importante. Es importante que el docente ayude al niño a ponerle nombre a todas las sensaciones que está experimentando, como así también reconocer el logro de los niños y celebrarlos.

Al entrar en esta etapa, el bebé descubre cuánto se puede divertir con sus propias manos, ahora que ya no las tiene cerradas. Se puede chupar los dedos y utilizarlos para agarrar un juguete que le hayan colocado entre ellas.

Comienza a intentar alcanzar él mismo los juguetes. Luego aprende a pasar un juguete de una mano a la otra y a rotar la muñeca para inspeccionar su mano por todos los lados, generalmente antes de llevarla a su boca.

Cuando tenga 6 meses probablemente ya sea capaz de sentarse, lo que le permitirá tener una nueva perspectiva de la vida y lo convertirá en el centro de su propio mundo, ruidoso, colorido y cambiante.

Jugar con el bebé, hablarle y, en general, proporcionarle un ambiente cálido en afectos y rico en estímulos, facilita su maduración.

Con los menores de un año se podrán utilizar cajas o canastos bajos, con objetos variados e interesantes. Para los niños que ya caminen y de modo de fortalecer **el control y equilibrio postural**, podrán iniciarse los rincones o ámbitos de juego.

B. DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

PRESENTACIÓN GENERAL

El docente se vinculará de manera personal con cada uno de los niños, nombrándolos e identificando sus características, gustos e intereses, incorporando juguetes u objetos significativos, y dialogará con ellos, sobre su familia y su vida cotidiana.

Favorecerá las expresiones verbales, no verbales y los acercará a experiencias variadas de la literatura, del lenguaje corporal, plástico, sonoro y musical.

Es en el jardín maternal donde se empiezan a construir y configurar los primeros lenguajes, el conocimiento y las diversas maneras de observar las cosas. Estos cimientos van a ir constituyendo las bases de todos los contenidos que un sujeto puede aprender a medida que va atravesando los niveles educativos. Por esto, resulta muy importante que el docente sepa aprovechar todos los recursos didácticos y pedagógicos posibles. Los chicos tienen experiencias, familia, cultura y una edad biológica determinada. En virtud de ello, tal como señala Patricia Berdichesky, resulta imprescindible vislumbrar qué necesitan.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

- ✓ Utilizar un lenguaje rico, complejo propio del adulto
- ✓ Promover el uso de las inflexiones de la voz
- ✓ Promover la expresión verbal
- ✓ Diseñar situaciones para la escucha de cuentos, poesías, rimas
- ✓ “Leer” libros con imágenes
- ✓ Propiciar la progresiva discriminación de percepciones de movimiento de algunas partes del cuerpo
- ✓ Favorecer la sensibilización corporal
- ✓ Promover la imitación de sonidos del entorno
- ✓ Generar situaciones para la producción de sonidos
- ✓ Propiciar la apreciación de obras, fotografía y naturaleza
- ✓ Acercar a los niños a experiencias con la tridimensión

2.1. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LENGUAJE

PRESENTACIÓN

Hacia el final del primer año de vida, el niño cuenta con una variedad de señas no verbales para la comunicación, que están disponibles para su uso intencional, a fin de influir en las personas que lo rodean, y que lo motivan a aprender el lenguaje.

El sistema articulatorio del niño va madurando y hacia los doce y veinte meses abandona el balbuceo y comienza a producir sonidos cada vez más parecidos a los de la lengua: las primeras palabras. Como se ha observado el lenguaje comprensivo va mucho más adelante que el productivo, y, además todas esas capacidades descritas en párrafos anteriores tienen una importancia crucial para la irrupción del lenguaje verbal. En el comienzo, tal vez, un único vocablo cumple muchas funciones, sin embargo, y más importante que su repertorio lingüístico, es aquella revelación del importante poder de las palabras. Las palabras empiezan a servir para *fixar la atención conjunta* y hacer declaraciones sobre el mundo: las palabras sirven para pedir, pero también para compartir una experiencia. El aprendizaje de lo que hacen las palabras y la facultad de usarlas permiten experimentar que el lenguaje verbal reestructura el mundo: dividir la experiencia en categorías (etiquetas) y regular relaciones (suscitar reacciones en los otros, reacciones que lee en los rostros de aquellos adultos atentos a los desafíos del pequeño).

PROPÓSITOS

- ✓ Desarrollar el lenguaje verbal, a través de diálogos informales y conversaciones que lleven al niño a ampliar sus enunciados.
- ✓ Propiciar la expresión no verbal como complementaria de la verbal.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Progresiva comunicación a través de la gestualidad
Participación en conversaciones
Reconocimiento y utilización de palabras familiares

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

El desarrollo de la oralidad es parte de la educación lingüística. Por esto, la escuela debe garantizar diversas oportunidades para que todos los niños aprendan, participando en situaciones de habla y escucha en contextos diferentes de los espontáneos y cotidianos.

Los adultos en el jardín maternal, en marco de la comprensión mutua, con la ayuda del contexto, **reformulan** estratégicamente esas primeras palabras y las primeras frases de los niños que generalmente no se ajustan a la forma adulta. En estas intervenciones, los docentes u otros adultos, retoman el tema de la emisión del niño, ajustando la forma y el significado de sus palabras.

Así, las emisiones de los adultos pueden: a. **reestructurar la forma sonora de la palabra** que dice el niño; o pueden **reestructurar sintácticamente** la emisión del niño, proporcionando algún elemento ausente. (Por ejemplo: niño: “ato, ato”, adulto: “gato”; o niño: “Mamá cayó nena upa”, adulto: “La mamá se cayó con el nene a upa.”) b. **agregar información** a la emisión infantil continuando con el tema propuesto por el niño, (Ejemplo: niño: “ato”; adulto: “sí, el gato está en el árbol”.) c. **reconceptualizar** la emisión infantil, proporcionando la denominación precisa cuando el niño se refiere a un concepto general o vago (Ejemplo: “este, guau”; adulto: “sí, un perro”.), proporcionando ejemplos del concepto al que se refiere el niño o proporcionando un concepto general en el que se incluye el concepto referido por el niño.

El desarrollo lingüístico del niño se ve enriquecido con estas intervenciones, ya que en éstas puede comparar su emisión con la del adulto y puede identificar y procesar la modificación introducida por el adulto al enunciado en su forma sonora, sintáctica o en el vocabulario.

EXPERIENCIAS CON LA LITERATURA

PRESENTACIÓN

Durante los primeros años de vida, el lenguaje está cargado de misterio, es multiforme, plástico, un juguete con el que se puede experimentar. Y como todo juego o experimentación primigenia, interactúa con lo placentero, y por esto se **reitera, se repite, se recrea**. El docente creará situaciones de acercamiento a lo literario de manera asidua, variada. Los libros estarán presentes en las diferentes salas de Jardín Maternal. Aproximadamente, a partir de los dieciocho meses, los niños pequeños reconocen las bebidas y/o alimentos de su preferencia por los íconos, tipos de letras o colores que estos presentan. Esto mismo sucede con los libros de su predilección.

La lectura requiere de un espacio físico y temporal, pero ante todo de cierta predisposición para soñar, conocer, crecer.

La poesía lo sigue conectando con las posibilidades sonoras del lenguaje. Captura y guarda en su memoria los sonidos de las nuevas palabras: las repite y juega con ellas y conmueve a los adultos con su media lengua.

Las etiquetas mágicas que curan el dolor como el “sana, sana”, que logran “que llueva que llueva”, que sirven para jugar con las manos a los “cinco lobitos”, a los caballitos sobre las piernas de sus seres queridos, le proporcionan un medio poderoso para estar y unirse con

otras personas y su cultura. “Ese gran libro sin páginas”, el de la tradición oral con sus poemas, cuentos, rondas, rimas, se actualiza en la voz de los adultos y permite conectar al niño al pasado, pero también al presente y al futuro en ese gran espacio del lenguaje, en el escenario de la mente. La voz del adulto es portadora de historia y nutrición afectiva al tiempo que le ofrece también un texto para la escucha cada vez más sutil y exquisita y para el ensayo de la propia voz del pequeño. Tonos, encadenamientos, nuevos vocablos y posibles múltiples interpretaciones en las voces de los adultos son el modelo para el niño que estrena la lengua materna. Le proporcionan un entrenamiento auditivo que fortalece y nutre su conciencia para pensar el lenguaje. Esta conciencia metalingüística es crucial, no solo para esta etapa en la que recrea, explora, juega, desbarata el lenguaje proveniente de la tradición oral y de la poesía; sino también es crucial para cuando se enfrente a las tareas de la alfabetización formal.

PROPÓSITOS

- ✓ Acercar a los niños a diversos portadores de textos que reúnan las características y requisitos para el niño de un año.
- ✓ Iniciar a los niños en la escucha de cuentos sencillos, poesías, rimas, retahílas
- ✓ Iniciar en los niños la lectura no convencional de textos a través de su observación y manipulación.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Progresiva comunicación a través de la Gestualidad
 Participación en conversaciones
 Reconocimiento y utilización de palabras familiares
 Escucha y disfrute de Poemas
 Escucha atenta de Cuentos breves
 Inicio de experiencias con títeres

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En relación con las “poesías”, resultarán especialmente adecuados para este momento, **poemas con ritmo y rima fluidos**, no demasiado extensos y con contenidos que tengan afinidad con el mundo de sus experiencias y emociones. Poemas sencillos, de calidad literaria; permitiéndoles jugar con el lenguaje, explorarlo y dejarse llevar por la sugerencia de los vocablos.

Pueden utilizarse movimientos corporales que la poesía sugiere. Es recomendable que el docente disponga de un repertorio rico con diversidad de poemas para tenerlos siempre a su disposición, en tarjetas, en un cuaderno. Se recomienda a los docentes la modalidad de fichero que facilita la manipulación de adultos y niños, a la vez que puede ser trasladado de una sala a otra. También permite una actualización periódica de materiales con la participación amplia de los distintos miembros de la comunidad educativa.

El docente propiciará momentos de escucha compartida, leerá o dirá expresivamente la poesía, siempre deberá estar atento a las reacciones de los niños. Realizará algunos movimientos propuestos por el poema e invitará a los niños a realizar sus propios movimientos.

Puede preparar tarjetas con el texto de la poesía e incluir algunos dibujos.

Con respecto a los “cuentos”, el docente leerá o narrará cuentos breves, de estructura sencilla, pocos personajes y cercanos a la realidad del niño.

Es crucial la voz del adulto y su presencia amorosa, muy cerca de la piel, es él quien se encarga de introducir al niño en la magia de las historias y su actitud sigue enseñando mucho sobre la lectura. Con ellas enseña que gracias a las historias y las palabras se pueden emprender viajes, para salir del aquí y el ahora, para aventurarse en lugares y tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación.

Las Experiencias con Títeres: Aproximadamente a partir de los dieciocho meses, como primera actividad se propone que presente un títere manejado por el mismo docente. Se otorgará una voz y movimientos característicos: claros, precisos y expresivos. El títere podrá saludar, presentarse, contar qué hace, qué le gusta, entre otras posibilidades.

Los títeres más adecuados para esta etapa son los de cono, manopla, varilla o dedo.

Es necesario respetar los tiempos de cada niño en su vínculo con el títere o los títeres; y otorgar frecuentes oportunidades de encuentro con títeres y con tiempo suficiente. Se debe impulsar diálogos para que los niños “hagan hablar” al propio.

2.2. EXPERIENCIAS SONORAS MUSICALES

PRESENTACIÓN

La música en grupo favorece el desarrollo motor a través del conocimiento de las posibilidades sonoras y de movimiento del cuerpo. En este periodo la música desarrolla la capacidad lingüística (lenguaje comprensivo, aumento del vocabulario, expresión, entonación, articulación y vocalización), las habilidades sociales y la creatividad de los niños, que contribuyen a su desarrollo emocional.

PROPÓSITOS

- ✓ Disfrute y placer en las diferentes experiencias sonoras y musicales.
- ✓ Escucha interesada y participativa de la música desde el entorno familiar hasta lo seleccionado por el docente, y desde diferentes fuentes sonoras y sus timbres.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

En relación al sonido:

Apreciación y reconocimiento de ciertos sonidos del entorno natural y social.

Inicio en el reconocimiento, la búsqueda y distinción de algunas fuentes sonoras.

Producción de sonidos con su voz y los objetos cercanos.

Significación de vivencias vinculadas con la calidad de los sonidos y la música (timbre, intensidad, altura, duración).

En relación a las melodías, el ritmo, la armonía y la forma:

Melodías con movimiento ascendente y descendente (acompañando con la voz, con instrumentos, por glissandos y grados de altura).

Vivencias con el ritmo sobre el cuerpo propio y el cuerpo del adulto (pulso, acento, ritmo de la melodía)

Iniciación de sus propios movimientos rítmicos en relación a los ritmos de distintas músicas.

Placer por la armonía (monodia, monodia acompañada)

En relación a diferentes géneros, estilos musicales:

Escucha y participación en diferentes géneros musicales: académico, folklórico, popular e infantil.

Paulatina apreciación de melodías, con diversos estilos (vocal, instrumental y vocal-instrumental)

En relación al carácter de melodías y canciones:

Expresión de sentimientos (triste, alegre, melódico, otros).

Apreciación de canciones: de cuna, nanas y rondas.

En relación con el tempo, la voz y la canción:

Participación en actividades lúdicas con el tempo: rápido, lento, moderado, es decir, las variaciones de velocidad.

Participación con otros en juegos sonoros y musicales.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Para que las experiencias musicales y sonoras resulten significativas para el niño, se sugieren las recomendaciones realizadas para la sala del lactante:

- ✓ Generar propuestas de integración intersensorial a partir de estímulos sonoros y musicales.
- ✓ Ofrecer oportunidades para que el niño escuche, mire, explore y toque diferentes instrumentos musicales, objetos sonoros y demás recursos materiales (títeres, muñecos, juguetes, otros).
- ✓ Asegurar la óptima calidad y ausencia de riesgo de los materiales que ofrecerá al niño (instrumentos, juguetes sonoros, cotidiáfonos, títeres y otros).
- ✓ Procurar el correcto uso de distintos soportes tecnológicos, atendiendo a la excelencia de la reproducción sonora y visual.
- ✓ Poner en valor la imitación como una de las primeras formas de aprendizaje, sobre la base de que siempre hay procesos constructivos propios de cada niño en aquello que se imita.
- ✓ Considerar las habilidades motrices del niño en la selección de los materiales que manipulará y ejecutará, propiciando el desarrollo de esas habilidades.
- ✓ Escuchar música que distienda para el descanso y para el reposo

Otras actividades posibles no prescriptivas, podrán ser:

En primera instancia hacer escuchar a los niños la banda grabada que alterna sonidos vocales con sonidos instrumentales. En forma simultánea con el estímulo musical, y mientras se escuchan sólo las voces, se podrá mostrar una lámina con varilla con rostros de mujeres y hombres cantando, dibujadas en ambos lados. Luego acercar la lámina con varilla a cada niño para su observación y cuando comienza la parte instrumental, la docente baja la lámina.

Siguiente...

- ✓ El docente reitera las actividades del Itinerario 1.
- ✓ A cada niño le entrega una lámina con varilla igual a la de él.
- ✓ Conversa con los niños respecto del dibujo que tienen las láminas.
- ✓ Les propone el juego de que juntos las levanten cuando escuchen sólo las voces.
- ✓ Al momento de la sección instrumental todos bajarán las láminas.

Otra secuencia de actividades...

- ✓ Nuevamente se escucha el ejemplo grabado, pero esta vez el docente muestra una lámina con varilla que sólo contiene dibujos de instrumentos musicales, y que levantará al momento de la parte instrumental.
- ✓ En la sección vocal, el docente bajará la lámina.

Se puede continuar...

- ✓ El docente podrá reiterar las actividades del Itinerario 3.
- ✓ A cada niño le entrega una lámina con varilla igual a la de él.
- ✓ Conversa con los niños respecto del dibujo de las láminas.
- ✓ Les propone que juntos las levanten cuando escuchen sólo los instrumentos.
- ✓ En la sección vocal todos bajarán las láminas.

Otro día...

- ✓ El docente entregará a cada niño las dos láminas con varilla con las que estuvieron trabajando en los Itinerarios anteriores.
- ✓ Conversará con ellos respecto de la correspondencia entre el dibujo de cada lámina y la audición.
- ✓ Una vez más se trabajará con la banda grabada.
- ✓ El docente invitará a los niños a levantar las láminas según lo que perciban auditivamente, estableciendo así la relación entre el estilo musical (estímulo auditivo) y el dibujo de las láminas (estímulo visual).

2.3. EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD

PRESENTACIÓN

Los niños sienten necesidad de explorar y experimentar con los objetos, los docentes deberán ofrecer una experiencia de aprendizaje planificada que estimule la curiosidad y el placer por el movimiento en la investigación de los objetos.

Es importante que los niños vayan descubriendo las posibilidades de movimiento de su cuerpo así como las diversas sensaciones que este movimiento les produce. Jugar a meterse en cajas, armar túneles con ellas o túneles de tela, esconderse y hacer aparecer diversas partes del cuerpo, empujar cajas, jugar con sábanas de diferentes tamaños, con bolsitas, con bloques de gomaespuma, con aros, cintas, globos, baldes etc.

El cuerpo del docente también será un referente, este deberá acompañar desde la mirada estimulando al deambulador, dándole seguridad y cuando sea necesario tendrá un cuerpo disponible al movimiento y al contacto con los niños.

Es interesante propiciar en el niño la posibilidad de preguntarse ¿Qué puedo hacer con esto? ¿Qué más puedo hacer? Cuando en el pensamiento del pequeño aparecen estos interrogantes deja de ser un juego de descubrimiento para pasar a ser un juego de imaginación.

El espacio donde se va a realizar la actividad deberá estar totalmente libre de mesas y sillas, donde los únicos objetos que estén en la sala sean los que proponemos para este momento, porque además, este tipo de mobiliario en nuestra actividad podría ser un peligro para los deambuladores. La música puede ser variada ya que el movimiento puede ser estimulado con cualquier tipo de música.

PROPÓSITOS

- ✓ Crear un ambiente acogedor, atractivo, donde los niños puedan sentirse seguros y tranquilos.
- ✓ Manifestar una actitud receptiva, de disponibilidad y escucha.
- ✓ Mostrar una actitud sensible a la relación corporal y gestual con los pequeños.
- ✓ Observar y comprender, evitando emitir juicios de valor.
- ✓ Intervenir con cautela, sugiriendo nuevas posibilidades pero sin adelantarse a las iniciativas de los pequeños.
- ✓ Mostrarse como referente de la ley, facilitar y ayudar a que se lleven a cabo las normas necesarias.
- ✓ Tener un cuerpo disponible en la actividad corporal, pero sin perder la propia referencia como adulto.

142

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Manifestación de sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal.
Exploración de objetos y materiales.
Investigación de los objetos a partir de acciones sobre los mismos.
Reconocimiento del espacio que los rodea.
Afianzamiento de la marcha.
Progresiva discriminación corporal.
Exploración de movimientos expresivos.
Progresivo control y equilibrio postural.
Utilización del lenguaje gestual para manifestarse
Indagación de movimientos expresivos.
Iniciación en la representación de acciones cotidianas.
Descubrimiento de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

El **piso** sigue teniendo una gran importancia, debe ser igual al de los lactantes, cálido pero duro. En el suelo lloran, se acurrucan, patalean, se quedan extasiados, boca arriba. Los niños desarrollan gran parte de sus experiencias evolutivas cerca del piso, por eso debe acondicionarse, para que los niños y también nosotros, podamos sentirnos a gusto. En esta sala no pueden faltar **elementos para “escalar”**: plataformas, escaleras, rampas, espalderas, etc. Si no tenemos en cuenta este aspecto, podremos observar que los pequeños siguiendo su tendencia natural a descubrir nuevas posibilidades de movimiento, se subirán a las sillas, mesas, armarios y no tendrán lugares alternativos cuando les digamos que las mesas se usan para comer o pintar, además de no ser lugares seguros para la actividad motriz. Es interesante crear dentro de la misma sala un **espacio** donde los niños puedan **descansar**, se trata de un espacio donde se puedan encontrar con una colchoneta grande, almohadones, un cesto con telas, algunos animales de peluche....un ambiente cálido y acogedor. El **cuerpo del maestro** debe estar completamente disponible para los niños, para eso es muy importante, donde se ubique. Si está en una silla, su cuerpo no estará tan disponible, ni su presencia tan cercana, como si se ubicara en una colchoneta, donde la mirada está a la altura

de los niños. La dinámica general se relaja, ya que desaparecen inquietudes cuando el docente está preparado para dar, pero también para recibir.

Los **juegos de regazo** o de falda, son juegos corporales que acompañan a canciones infantiles de toda la vida, que pasan de padres a hijos, de abuelos a nietos y que recogen la tradición, este tipo de juegos resultan interesantes por los factores de relación y de intercambio que aportan, en ellos la expresión musical y corporal se funden en una misma intención: comunicarse. La relación intimista que se establece entre el pequeño y el adulto logra una complicidad creada a través del contacto, el ritmo y el sonido.

Los **juegos sensoriales** son muy importantes en esta etapa, una buena propuesta consiste en llenar pequeñas botellas o contenedores preferentemente transparentes, con líquidos de diversos colores y diferentes grados de viscosidad, semillas, fideos, hojas, piedras, caracoles etc. De este modo, registran a través de los sentidos las diversas informaciones y comienzan a percibir una interpretación de cada experiencia.

A partir del momento en que comienzan a permanecer sentados les ofrecemos el juego que la mayoría conocemos como “**la panera de los tesoros**” introducido por la profesora Eleonor Goldschmied, que consiste en una cesta plana en la que se colocan materiales diversos, tratándose principalmente de objetos naturales: piñas, caracoles, piedras de río, objetos de madera, metal, cuero, calabazas secas, cepillos, argollas, campanitas, etc. La postura del educador es muy importante, este no debe llevar la iniciativa del juego, se sitúa cerca pero dando absoluta libertad al pequeño.

2.4. EXPERIENCIAS EN ARTES VISUALES

PRESENTACIÓN

Crear, imprimir, dibujar, armar, desarmar, hacer, deshacer, habitar... el uso de materiales y herramientas, la pintura y los colores, el garabato como un lenguaje de expresión, comunicación y conocimiento.

En esta sección es deseable que los niños comiencen a trabajar con aquellos elementos que pueden ser manipulados directamente con sus propias manos (barro, harina, pintura), promoviendo el desarrollo de la imaginación y la creatividad a través de la expresión plástica.

PROPÓSITOS

- ✓ Facilitar en los niños la exploración y experimentación con variados materiales que posibiliten la expresión plástica.
- ✓ Promover el trabajo en el espacio bidimensional y tridimensional
- ✓ Generar la apreciación que eduque la mirada de los niños

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Iniciación en la expresión a través de la plástica.

Exploración y experimentación con variados materiales que posibiliten la expresión plástica.

Exploración de diferentes modos de pintar, construir y modelar (con masa, dactilopintura, témpera) con distintos materiales (esponjas, brochas, pinceletas, hisopos grandes)

Sensibilización estética en el hacer exploratorio- repetitivo-productivo.

Lectura de láminas con diversas fotos y/o reproducciones de obras famosas para fomentar el placer por el “mirar contemplativo”.

Producción en el espacio bidimensional.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

A partir del año al tomar contacto con el material el niño **explorará y accionará sobre él sin preocuparse más que por conocerlo, descubrirlo**. Las formas irán surgiendo y el niño disfrutará de cada descubrimiento. Estas primeras exploraciones serán imprescindibles para iniciarse en un lenguaje de expresión y comunicación.

Los docentes podrán observar en estas primeras experimentaciones que se despierta **la sensibilización estética en el hacer exploratorio- repetitivo-productivo**: descubrirán en cada uno de sus trazos, la belleza de ser expresiones únicas, irrepetibles y personales y su valor residirá precisamente en que serán las primeras huellas de las acciones de los niños sin intentar buscar una interpretación.

En esta sección es importante brindar soportes como hojas grandes, crayones, marcadores etc. y cada uno hará distintos usos del material.

Otra posibilidad es que experimenten con papeles diversos de diferentes texturas: romper, rasgar, trozar de manera tal que puedan ejercitar el movimiento de pinza, tan importante en el desarrollo de la psicomotricidad fina. Es importante entonces la graduación paulatina de papeles maleables a otros más resistentes. Los soportes deben ser grandes, de diversas formas, texturas y colores. Por su motricidad es conveniente que sean de buena calidad, también se pueden usar cartones, cajas diversas, etc.

Podrán trabajar en distintas posiciones: acostados o sentados en el piso, parados (colocando los soportes sobre la pared) o en las mesas, etc.

Para favorecer la exploración de diferentes herramientas y materiales se podrá ofrecer témpera espesada con harina, para practicar dátilo pintura, sobre superficies lavables. En el caso concreto de la pintura, un primer contacto con ella, les proporcionará diferentes sensaciones: es fría, aguada, se seca en las manos, las deja “acortanadas”.

El barro ofrece un hechizo especial, el niño lo toca, le da golpes, con la mano, lo aplana en la mesa, lo pellizca, hunde sus dedos, hace gusanos, bolitas, más tarde con estas bolitas hará otras construcciones, o con arcilla blanda en bloques de por lo menos 10 cm de lado, arena húmeda o tierra para dejar marcas con palitos, moldes, envases. Asimismo, se pueden trabajar distintos escenarios abarcando todo el espacio del jardín y usando como elemento protagónico la arena, combinándola con diferentes materiales naturales como los caracoles, piedras, agua, y materiales re-utilizados.

El modelado le permitirá no solamente desarrollar la creatividad, sino también la motricidad y la coordinación viso-manual. El niño involucra todo el cuerpo cuando modela, pero sobre todo el uso conjunto de ambas manos y todos los dedos, esto hace del modelado una actividad muy valiosa. Al ofrecerle un material maleable le estamos permitiendo que experimenten el contacto con sustancias en las cuales pueden dejar marcas, jugar con el volumen, introducir hendiduras, saliencias, incrustar palitos u otros elementos.

Las construcciones o ensamblados son actividades que se sugieren para la apropiación de la tercera dimensión. El trabajo en el espacio tridimensional los invita a explorar y enfrentarse con problemas de equilibrio físico.

Son infinitas las posibilidades de materiales que se pueden utilizar para desarrollar el placer por la pintura: papel higiénico, papel celofán, lana, hilos sisal, hilo de algodón, papel crepe; bombuchas infladas para salpicar; globos; plumas; esponjas; cepillos, rodillos; porras; goma

eva, pinceles, palitos de helado, botellas, tapitas de diferentes tamaños, tubos de cartón, pelotas mojadas en témpera, etc.

Es importante en esta sección enseñar el **mirar contemplativo**, despertar el interés por nombrar lo que observan, las sensaciones que descubren. La inmersión del niño en un ambiente donde el arte tiene un lugar de relevancia expresa una jerarquía, un valor, una determinada estética que se imponen cotidianamente al niño. Se puede, por ejemplo, ubicar en algún pasillo, un marco de estilo barroco, la primera semana vacío y posteriormente la recurrencia de distintas obras según las intencionalidades pedagógicas’.

Las láminas pueden ser cambiadas quincenalmente, es necesario lograr un equilibrio entre reiteración y cambio

C. DIMENSIÓN AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL

PRESENTACIÓN GENERAL

El contacto con los adultos significativos continúa siendo la base de la tarea diaria y posibilita nuevos logros. El vínculo afectivo, sostenido y respetuoso, es condición fundante de la posibilidad de los niños de “moverse” por el mundo con mayor confianza y autonomía. El trabajo en función del desarrollo de la autonomía y el respeto hacia los otros, los desplazamientos, la exploración, y el lenguaje, fundamentan la tarea cotidiana en un encuadre de juego e interacciones.

Los niños de un año desarrollan nuevas acciones que implican un aumento en las posibilidades de movimiento y juego, en la experimentación, la manipulación de objetos, la exploración del espacio, el interés por los otros, la comprensión y expresión verbal.

Por lo general a partir de los 12 meses, los niños ya son capaces de desplazarse por el espacio con mayor o menor seguridad e independencia. Estos niños “deambuladores” necesitan propuestas de actividades que posibiliten y favorezcan sus desplazamientos acompañados de la necesidad de conocer el espacio que los rodea y comprender la realidad en la cual están insertos. En estrecha relación con estos aspectos, se observa una constante dedicación a la exploración de objetos, ya presente en la sala de bebés, pero que adquiere ahora una peculiar importancia. La necesidad y el interés por manipular, buscar diversos modos de acción sobre los objetos y materiales y descubrir diferentes características y posibilidades de uso, son frecuentes en los niños de ésta edad. Adquieren fundamental importancia el conocimiento corporal a través de la exploración, el movimiento y la denominación de las diferentes partes del cuerpo y el contacto con el de los otros. La exploración y el reconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades, se conjuga con el reconocimiento de sus deseos y necesidades.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL

- ✓ Propiciar diferentes relaciones con los objetos
- ✓ Favorecer el reconocimiento y exploración de los objetos
- ✓ Indagar algunas características de los seres vivos

3.1. EXPERIENCIAS PARA LA EXPLORACIÓN DEL ENTORNO Y LOS OBJETOS

PRESENTACIÓN

Las propuestas didácticas que favorecen el aprendizaje de la exploración de objetos será pensada para realizar las actividades de manera intencionada y sistemática de acuerdo a los contenidos.

Para ello propiciará acciones de reconocimiento y exploración de los objetos, las que están directamente relacionadas con las sensaciones internas y las percepciones que provoquen una experiencia singular en cada niño.

Es el momento de comenzar a indagar algunas características de los seres vivos que forman parte del ambiente cercano o virtual.

El campo que para la sección de lactarios y de niños de un año se refiere a las Experiencias para la exploración del entorno y los objetos, se transforma en la sala de dos años en Experiencias para la indagación del ambiente, yendo un paso más allá en los procesos de reconocimiento del ambiente.

146

PROPÓSITOS

- ✓ Favorecer la comprensión de que sus relaciones más cercanas están inmersas en una red de relaciones más amplia.
- ✓ Promover el reconocimiento de su propio cuerpo y el de los otros.
- ✓ Enriquecer las posibilidades de exploración, manipulación de diferentes objetos y materiales.
- ✓ Iniciar en la toma de conciencia de las normas de seguridad con respecto a los materiales.
- ✓ Promover la exploración del espacio de acción y el material.
- ✓ Posibilitar el establecimiento de relaciones entre los objetos y el propio cuerpo.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Exploración del entorno y los objetos

Percepción y discriminación de la capacidad para actuar sobre los objetos.

Reconocimiento y exploración de los objetos (observación, exploración, experimentación, comparación, construcción, percepción y discriminación).

Características de los objetos (forma, tamaño, color, textura)

Diferentes modos de acción sobre los objetos de acuerdo con las posibilidades que éstos brindan (tomar, golpear, sacudir, mecer, balancear, hamacar, frotar, soltar, dar y recibir, apretar, chupar, meter y sacar, tapar y destapar, subir, bajar, fraccionar, deformar, envolver, desenvolver, rasgar, arrastrar, empujar, patear, pisar, hacer sonar, sacudir)

Relaciones entre los objetos:

- ✓ De tamaño, forma y dimensión
- ✓ Continente- contenido

Acciones que relacionan objetos entre sí:

- ✓ Reunir- separar
- ✓ Poner- sacar
- ✓ Envolver- desenvolver

- ✓ Agregar- quitar
- ✓ Poner contra- junto
- ✓ Construir, introducir

Acciones que producen transformaciones en los objetos y/o materiales que los componen (hundir, fraccionar, mezclar, perforar, rasgar, deformar)

Uso social de los objetos

Estructuración del espacio en acción

Orientación en los desplazamientos propios y de los objetos en el espacio.

Búsqueda de personas y objetos visibles y no visibles.

Ubicación y posición en el espacio en el nivel de la acción:

- ✓ Lejos- cerca
- ✓ Dentro- fuera
- ✓ Arriba- abajo

Acciones en espacios amplios (construir, recorrer)

Reconocimiento de posiciones espaciales en situaciones significativas.

Inicio en las relaciones entre el tamaño de un objeto y el espacio que ocupa.

Indagación de algunas características de animales y plantas

Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos

Experiencias para conocer y cuidar plantas (de la sala, del jardín)

Experiencias para conocer diferentes mascotas. Partes externas, piel, formas de desplazamiento, alimentación.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En relación a las experiencias para la exploración del entorno y los objetos se sugiere: los juegos de escondidas usando cajas y sábanas. Juego de arrastre con carritos. Desplazamientos en el espacio a través de distintos obstáculos y superficies. Jugar a introducirse en cajas grandes de distintas formas. Jugar a recorrer túneles de tela, esconderse totalmente haciendo aparecer diversas partes del cuerpo. Jugar con sábanas, caminar entre ellas llevándolas de distintas formas. Jugar con bolsitas y cubos de goma espuma transportándolos en distintas partes del cuerpo. Jugar con pompones. Jugar con cintas, baldes y telas de distintas texturas. Juegos con barro, arena, agua. Exploración de objetos: construcción con bloques. Abrir y cerrar envases. Arrastrar juguetes y objetos. Transportar juguetes y objetos. Introducirse en cajas y/o túneles.

En relación a la estructuración del espacio en acción, se sugiere: la búsqueda de objetos escondidos, en cajas o latas para introducir objetos por distintas ranuras. A los niños más grandes esconderles los objetos. Iniciarlos en éstos juegos con la búsqueda del docente detrás de un mueble u otro objeto (al principio mantener visible una parte del elemento). Tubos de cartón para introducir y ver cómo caen los objetos. Asir elementos que estén lejos.

D. DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”

PRESENTACIÓN GENERAL

El juego no es un rasgo exclusivamente natural, es una construcción social, se transmite y recrea de una generación a otra; los juegos se van enseñando, recreando de padres a hijos, de hermanos o amigos mayores a los más pequeños. Reconocemos que los niños aprenden a jugar cuando se les enseña a hacerlo. En la sala de los deambuladores los formatos conocidos con final abierto tienen un lugar particular. Una vez que los pequeños conocen los juegos, amplían su repertorio, pueden hacer combinaciones, nuevas construcciones.

En esta etapa los deambuladores buscan explorar objetos de su entorno cotidiano, abren cajones y placares; sacan objetos, por el sólo hecho de descubrir, tocar, ver y conocer el mundo que lo rodea. Los niños desarrollan nuevas habilidades motrices como caminar, correr, intentar trepar; nuevas coordinaciones como empujar, tomar y golpear, tirar, abrir y cerrar, meter y sacar; indagando el espacio y los objetos por lo cual es importante que el adulto acerque cestas con objetos para explorar, nombrar, realizar acciones conjuntas. Se continúa ofreciendo, brindando, presentando, diversas experiencias de juego para su mayor disfrute y expansión en la actividad lúdica a través juegos maternos o de crianza y de juegos por sectores. También es importante destacar que comienza a aparecer la imitación; se ofrecen juegos en los que se representen acciones ficcionales conocidas; se arman espacios lúdicos para realizar acciones como *“dar de comer, hacer dormir, lavar la ropa...”*, con cierta permanencia y paulatinos cambios para que los niños participen con mayor protagonismo y seguridad.

148

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”

- ✓ Propiciar espacios de juego con diferentes formatos que permitan el despliegue de las posibilidades lúdicas, la exploración, el disfrute en interacción con el adulto y otros niños.
- ✓ Favorecer la participación en juegos tradicionales y de crianza rescatando las particularidades culturales de cada contexto y comunidad.
- ✓ Ofrecer múltiples experiencias de juego simbólico que promuevan los vínculos, la confianza en sí mismo, el placer de la expresión y comunicación.
- ✓ Presentar, profundizar el placer en diversas propuestas o experiencias de juegos maternos o de crianza y juegos por sectores.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Imitación de acciones.

Imitación diferida de acciones simples a partir del uso de objetos cotidianos y la relación con adultos y pares.

Iniciación en la representación de acciones cotidianas y con títeres

Interacción e intercambio paulatino con otros niños.

Inicio en el uso y exploración del espacio y elementos cotidianos con intencionalidad representativa.

Experiencias de variados tipos de juegos de crianza: sostén, ocultamientos, persecución, narraciones y canciones (o versificados); y juego por sectores: exploración, ejercicio y coordinación motriz, construcción, heurísticos y de imitación.

Los **juegos maternos o de crianza** adquieren características particulares. Los juegos de **sostén** de la primera sección (acunar, mecer) se enriquecen con otras propuestas como “el caballito, ir a babucha (trepar y colgar), el avioncito”. Los juegos de **ocultamiento** permiten trabajar el temor a la pérdida; se proponen juegos tradicionales como “el cuco”, la escondida, ¿Dónde está? (esconder objetos en presencia de los niños entre la ropa, el mantel); ¿En qué mano está?; los juegos de magia.

En esta etapa los pequeños han adquirido la marcha y con ello se inician en la adquisición de la autonomía; los juegos comienzan a transformarse, predomina la **exploración** del niño sobre los objetos y para ello es ideal ofrecerle elementos de la vida cotidiana y de la naturaleza para manipular, conocer sus propiedades, desarrollar nuevas coordinaciones motrices, descubrir combinaciones de acción. Con la adquisición de la marcha los **juegos motores y de persecución** son ideales en esta etapa, por ejemplo “el lobo está” y la mancha.

Los niños deambuladores se inician en el desarrollo del juego simbólico o de ficción a partir de sus propias acciones, es el **juego del “como si”**, “los niños hacen como si comieran, durmieran”; preparan la comida y alimentan a un compañero, toman un bolso y “salen a pasear o comprar”; reproducen actividades cotidianas y utilizan otros elementos o los mismos elementos pero aplicados de manera diferente. Paulatinamente el juego evoluciona, *“produciéndose un distanciamiento de la propia acción que comienza a recaer sobre los otros: objetos y sujetos. Es a la muñeca a la que se le da de comer, es un compañero, el bebé al que se hace dormir. Esta complejización de la acción simbólica va acompañada de la transformación de los elementos de juego: al principio un palo es el caballo o la cuchara, una cacerola es un sombrero, un bloque de madera se convertirá en un auto, etcétera”*. (DGCyE, 2004)

Continúan teniendo protagonismo, las **versificaciones** con las canciones y narraciones acompañados con gestos, diferentes ritmos y movimiento por ejemplo las rondas: “el arroz con leche, la rueda de la batata, en un caballito gris” entre otros.

Los **juegos heurísticos** son apropiados para esta sección, se presentan objetos cotidianos como cucharas de madera y metal, cepillos, cintas de tela, ovillos de lana, esponjas vegetales sin semillas, broches, naranjas, limones para explorar; elementos contenedores para meter y sacar como tubos, envases de formas variadas y diferentes orificios y tamaños; al finalizar el juego se guardan los elementos clasificados con la ayuda de los niños que los reconocen, juntan y guardan en bolsas. Es importante la variedad y cantidad de elementos que se irán manteniendo y reemplazando o cambiando paulatinamente.

Además se recomienda promover los interrogantes tales como: ¿qué puedo hacer con esto? ¿Qué más puedo hacer? con el fin de favorecer el paso del juego de descubrimiento al simbólico. *“Cuando en el pensamiento del pequeño aparecen estos interrogantes (aún sin verbalizarlos) deja de ser un juego de descubrimiento para pasar a ser un juego de imaginación”* (Palomeque, 1996).

Es tarea del docente la preparación del espacio, organizado en **sectores** que serán **transformados** evitando una única distribución fija e inamovible. Se propone armar espacios flexibles y móviles, que permitan el encuentro con los otros. El **sector de juego** será destinado a espacios para **explorar y experimentar**; compartir juegos del **“como si”** y **las construcciones**, espacios para **mirar, escuchar, bailar**. Será importante considerar espacios amplios, libre de elementos que condicionen o entorpezcan el desarrollo del accionar del niño, con variados y atractivos objetos que inviten al juego (muñecos, cucharas, mamaderas, carteras, potes, ollas, entre otros).

El **espacio exterior** es necesario que sea amplio, cuente con juegos para las destrezas motoras gruesas; la presencia de areneros que puedan *“convertir en oportunidades para*

*enseñar y aprender, ampliando los sectores de juegos y ofreciendo variadas propuestas,”*¹¹⁷ con elementos y materiales que la docente irá renovando o manteniendo. Ella, será la responsable de decidir qué elementos dejar al alcance de los niños, cuáles agregar o quitar.

El ambiente físico aparece como contenedor, permitiendo los desplazamientos con familiaridad y confianza; *“donde los niños se sientan resguardados, cuidados, reconocidos, escuchados y que, al mismo tiempo, ofrezca desafíos y seguridad”*¹¹⁸.

Las muestras mutuas de afecto, la disponibilidad corporal del docente y el acompañamiento de las acciones con la palabra dará cuenta de un **clima afectivo** armónico imprescindible para todo momento.

El docente es quien **enseña a jugar**; a veces iniciará una secuencia de acciones que al desprenderse de la realidad dará paso al “como si” (saludarse como si se encontraran o se despidieran, salir de paseo), otras veces el docente participará en el juego que emprendieron los niños, desde la observación previa de sus acciones. *“Si el docente experimenta en las situaciones de juego el placer por el encuentro con el otro, aspecto que sucede cuando se participa de un verdadero juego y no de un “como si se estuviera jugando”, podrá por momentos tomar distancia de la preocupación por otras demandas y destinar tiempos para jugar. Esto implica dar tiempo real para dialogar lúdicamente sin proponer continuamente, sino sabiendo observar, comunicar y esperar la respuesta activa de cada niño. La presencia de momentos de verdadero juego instaura un clima diferente en la sala y una vinculación también distinta del maestro con su tarea de enseñanza, basada en la convicción de la importancia que tiene su participación en el juego de los niños”*.¹¹⁹

Se sugiere para mayor información sobre tipos de juego, revisar la sección anterior (“lactarios”) y consultar en la organización Curricular (3ª parte), en caracterización de las dimensiones y experiencias, el punto **A. La importancia del Juego como dimensión transversal**.

¹¹⁷ Ibidem 1

¹¹⁸ Ibidem 1

¹¹⁹ Soto, C y Violante, R (Comp.) “En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas” 2005

TERCERA SECCIÓN
DIMENSIONES Y
EXPERIENCIAS PARA LA
SALA DE 2 AÑOS

TERCERA SECCIÓN: DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS PARA LA SALA DE 2 AÑOS

A. DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

PRESENTACIÓN GENERAL

Como se viene planteando la construcción de los buenos vínculos con el docente y sus pares favorecerá en el niño la comunicación y la posibilidad de manifestar sus necesidades, entre ellas la adquisición del control de esfínteres, gran adquisición en este período.

En la medida en que el niño pueda construir una relación de confianza y seguridad con sus docentes y se sienta escuchado y comprendido, este proceso se dará con mayor naturalidad, se sentirá más autónomo y mejorará los vínculos con los otros, lo que se observará en la convivencia de la sala.

Aprender a localizar las sensaciones corporales, placenteras o no, y traducirlas en palabras supone un gran aprendizaje.

Las actividades adquieren características específicas en cada una de las secciones, acompañando el proceso de desarrollo de los niños que progresan de una dependencia casi total a una independencia relativa mediante el movimiento que les permite desplazarse autónomamente y la manipulación voluntaria, la capacidad de autoalimentarse, el control de esfínteres y el desarrollo del lenguaje.

153

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

- ✓ Propiciar la localización y puesta en palabras de las sensaciones corporales
- ✓ Favorecer el control de esfínteres
- ✓ Crear un clima que posibilite el diálogo y la confianza en el otro
- ✓ Promover la construcción de pautas de convivencia grupal

1.1. EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

PRESENTACIÓN

Es finalidad de esta sección continuar ofreciendo buenos vínculos afectivos significativos, ofreciéndose como modelo de identificación a través de la presencia, la comunicación y la disponibilidad corporal adecuada.

PROPÓSITOS

- ✓ Propiciar el desarrollo de la autoestima y la autovaloración para el desarrollo de la identidad
- ✓ Promover el desarrollo de conductas que logren el control de los impulsos, favoreciendo la comunicación y las posibilidades de manifestar sus necesidades
- ✓ Fortalecer la construcción de buenos vínculos afectivos y significativos con sus pares y adultos

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Identificación de sus pertenencias.
Localización de sensaciones corporales.
Iniciación en el control de esfínteres
Actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los adultos y demás niños.
Participación de manera activa en diversas actividades de cuidado
Inicio en la aceptación de pautas y límites.
Progresivo control de sus impulsos
Percepción creciente y confianza en sus posibilidades y en su capacidad para realizar aquellas tareas que estén a su alcance
Expresión de sus necesidades, deseos y sentimientos

154

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En esta sección el docente intervendrá activamente de propuestas en las que se enseñe a los niños **a participar de manera activa en diversas actividades de cuidado personal**: lavado de manos, cambiado de pañales, alimentación.

La educación no sólo sirve para enseñar al niño **a contener los impulsos, sino también para comprenderlos**.

Las rabietas son una reacción habitual de los niños impulsivos, cuando no consiguen su objetivo.

Los impulsos son una reacción inmediata y descontrolada ante un determinado acto o hecho. Se realizan sin reflexionar y sin tener en cuenta las consecuencias que pueden tener.

Características de los niños impulsivos

- ✓ Actúan sin pensar. No se detienen a medir las consecuencias de sus actos, lo que les crea complicaciones en el colegio, con los amigos y en casa. Continuamente tienen problemas por su comportamiento inapropiado.
- ✓ Son impacientes. Quieren satisfacer inmediatamente cualquier deseo. Tener que esperar les supone un gran esfuerzo, les resulta prácticamente imposible. Se impacientan cuando tienen que hacer turnos o guardar una cola, si tienen que esperar empiezan a protestar y a portarse mal, resultando un fastidio para todos.
- ✓ En las conversaciones suelen interrumpir constantemente, responden antes de que se termine de formular la pregunta, si le preguntan a otro y ellos saben la respuesta, tienden a contestar sin detenerse a pensar que no es a ellos a quien se le está preguntando.
- ✓ Pasan de una actividad a otra con mucha frecuencia. Son desorganizados y no terminan sus tareas o actividades.
- ✓ Les falta la capacidad del autocontrol. No controlan sus reacciones, por lo que pueden llegar a parecer en momentos determinados, niños maleducados, impertinentes o agresivos. Son frecuentes en ellos, las rabietas, llantos, ira, malas contestaciones, etc. Si desean algo lo cogen y si se les niega, se enfadan.
- ✓ Presentan baja tolerancia a la frustración. Reaccionan con rabia o ira cuando se les niega algo o se sienten contrariados.

A esta edad los niños son graciosos, impulsivos, inquietos, por momentos tercos e intentan probar sus límites en relación con ellos mismos y con los demás, esto demanda a los docentes estar siempre atentos para protegerlos y cuidarlos.

Actitudes que deben asumir los docentes:

- ✓ Fijar normas claras y precisas en cuanto a las consecuencias de los impulsos. Las normas deben ser pocas y no se debe ceder ante ellas. El niño tiene que saber que si las incumple, hablará sobre lo sucedido y que en ningún momento se le permitirá reacciones agresivas o malas formas cuando se sancione su conducta.
- ✓ Establecer límites de comportamiento acordados con el niño. Debe saber qué se espera de él, qué le está permitido y qué no debe hacer.
- ✓ No ceder ante las rabietas. Es una reacción muy característica de los niños impulsivos. Si no logran su objetivo o los docentes pretenden frenar el impulso, suelen hacer una rabieta.
- ✓ Supervisar constantemente su conducta. Estos niños precisan de mucha supervisión. Continuamente hay que estar recordándole cómo debe comportarse ante las situaciones en las que pierde el control o actúa por impulsos. Es importante que los docentes estén informados de cómo se comportan en el hogar para aunar criterios.
- ✓ Prestar atención al refuerzo positivo. Cuando controle sus impulsos en situaciones que habitualmente no lo hacía.

A medida que los niños vayan adquiriendo mayores capacidades en la exploración y manipulación activa de los objetos y comiencen a desplazarse, el docente irá enriqueciendo los espacios y períodos de juego con recursos apropiados a la etapa en que se encuentran. Darles oportunidades de probar, tener éxito en sus acciones y en distintas situaciones, permitirá, la autovaloración positiva.

1.2. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

PRESENTACIÓN

Es deseable desarrollar sentimientos de seguridad y confianza a través de una actitud de respeto, afecto y contención.

En esta sección se debe promover la resolución autónoma de situaciones cotidianas, mediando con el niño. Es conveniente promover el desarrollo de la expresión y comunicación de necesidades y sentimientos.

Se iniciarán en el control de esfínteres, para ello será necesario acordar con las familias para respetar las posibilidades de los niños por sobre los intereses de los adultos. Luego darán indicios cuando estén sucios o mojados, comunicándoselo a los adultos a través de gestos, movimientos o palabras.

PROPÓSITOS

- ✓ Propiciar el desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza para su desempeño en situaciones cotidianas familiares y en el jardín
- ✓ Desarrollo de la comunicación y expresión de necesidades, deseos y sentimientos
- ✓ Promover el desarrollo de conductas para que logren paulatinamente el control de los impulsos favoreciendo las posibilidades de manifestar sus necesidades

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Progresiva adquisición de seguridad y confianza en sí mismo y en los otros.

Iniciativa y autonomía en las tareas diarias y en los juegos.

Manifestación de sus necesidades fisiológicas

Adquisición de algunas prácticas higiénicas.
Actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los adultos y demás niños.
Creciente iniciativa y autonomía en las tareas diarias y en los juegos.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Durante su segundo año de vida el niño se vuelve más inquieto y su comportamiento resulta imprevisible. Puede pasar fácilmente de la tranquilidad y la docilidad a las travesuras y las pataletas.

Se frustran rápidamente. Aparecen fuertemente sentimientos egoicos como consecuencia del “egocentrismo”, deseo de posesión.

Los niños verán a los docentes como modelos a seguir, y la manera en cómo los trate será imitada a su vez por lo pequeños, en el trato hacia los demás.

Son ejemplos de autonomía, colaborar para alcanzar y repartir elementos, ayudar a guardar los juguetes en colaboración con el docente, colgar y descolgar elementos de su pertenencia; ayudar con la entrega de pertenencias; descubrir a quién pertenece cada elemento. También podrán aprender a saludar al llegar y retirarse de la sala y del jardín y a cumplir con pedidos sencillos.

El docente podrá organizar el espacio de tal manera que cada uno de ellos, pueda disponer de un lugar personal del cual se apropie, y en el que pueda guardar objetos personales significativos y sus propios trabajos.

Será fundamental fomentar que expresen y comuniquen las experiencias o situaciones que les sean gratas y aquellas que les incomoden, para favorecer en los mismos la identificación, detectar sus causas y tomar las medidas que corresponda.

Los juegos propicios para la diferenciación e individuación son: los que Daniel Calmels denomina “Juegos de Crianza” (Juegos corporales).

Se deben implementar diferentes propuestas que promuevan el conocimiento y reconocimiento de los pequeños entre sí y con el adulto.

Las rutinas diarias harán a la organización de la tarea y al proceso de individuación, lo que le permitirá al niño ocupar un lugar en relación a sus compañeros y a la docente.

El reconocimiento de cada uno de los niños por su nombre.

La incorporación de recursos, como espejos para que los niños puedan reconocerse o fotografías que permitan no sólo el reconocimiento, sino la individuación. Las fotografías serán una estrategia ideal para reconocerse y reconocer a los compañeros y nombrarlos por su nombre.

El juego del Veo-veo, en el cual, el docente describe a un niño de la sala, sin decir quién es y el resto debe adivinar e identificar de quien se trata.

Permitir que los niños concurren con algún objeto –juguete- libro de su pertenencia al Jardín, puede ser un buen modo de reconocerlo en su individualidad y darle permiso para que lo familiar este en el Jardín. El niño puede querer compartirlo o no. En determinados momentos, querer guardarlo y buscarlo en otros, etc.

La construcción de relaciones positivas con el docente y sus pares favorecerá en el niño la comunicación y la posibilidad de manifestar sus necesidades, entre ellas la adquisición del control de esfínteres; en la medida en que el niño pueda construir una relación de confianza y seguridad con sus docentes, este proceso se dará con mayor naturalidad.

1.3. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA

PRESENTACIÓN

Es esperable en esta sección continuar promoviendo la interacción entre adultos y niños, mediando en situaciones de conflicto y ayudando a la construcción de acuerdos.

Por ello es necesario que se promuevan la incorporación de pautas de convivencia grupal a través de la conciliación, postergación y valoración de ideas y deseos.

Se debe comenzar a instalar la adquisición de actitudes y valores positivos y democráticos, ofreciéndose como referente y fuente de información frente a inquietudes evolutivas.

157

PROPÓSITOS

- ✓ Favorecer la incorporación paulatina de pautas de convivencia grupal y la interacción significativa con adultos.
- ✓ Generar espacios que posibiliten actividades y experiencias compartidas, en relación a la persona clave, pares materiales y juegos.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Integración y pertenencia al grupo de pares.

Reconocimiento de sus pares.

Participación paulatina en actividades compartidas.

Conocimiento de pautas de convivencia grupal y construcción de algunas de ellas.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En esta etapa resulta necesario planificar acciones, juegos en los que los niños sean nombrados, **para continuar favoreciendo además el reconocimiento y la identificación de los nombres de todos y entre ellos.**

Propiciar que los niños compartan juguetes y materiales, se llamen por su nombre, se den las gracias, se saluden, guarden y ordenen juntos los materiales.

Será importante que las primeras experiencias de participación y colaboración de los niños en pequeños grupos sean gratificantes, creativas, novedosas por lo que estas actividades deberán acentuar lo entretenido y lúdico, permitiendo que descubran las posibilidades del “estar con otros”.

El contacto directo con el docente al realizar diferentes actividades dentro y fuera de la sala (exploración de materiales, juegos, construcciones, apilar o hacer trenes, rondas, escucha de poesías y de pequeños relatos) le posibilita al niño avanzar en la relación que establece con los adultos y también con los pares.

El grupo de niños que ingresa por primera vez lo irá haciendo en forma progresiva. Se realizarán los acuerdos institucionales y con las familias para favorecer una comunicación afectiva adecuada.

Entre los recursos visuales (imágenes, libros y otros) y musicales (instrumentos, grabaciones) que se incorporen en los ambientes de aprendizaje, será adecuado hacer una selección intencionada de ellos, de manera que sea posible incluir aquellos que expresen los mejores

elementos de distintas culturas y que amplíen las oportunidades de conocimiento de los niños y niñas.

El docente **deberá facilitar nuevas interacciones mediante actividades que tengan un carácter lúdico** a medida que los niños vayan demostrando mayor seguridad en sus relaciones y manifiesten curiosidad e interés por relacionarse con otras personas.

Considerando que las expresiones de afecto favorecen las relaciones interpersonales de calidad, **deberán promoverse diversas manifestaciones espontáneas de los pequeños hacia quienes ellos elijan.**

1.4. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO MOTOR

PRESENTACIÓN

En esta sección los niños se inician en **las habilidades motoras básicas**, las cuales se construyen de forma paulatina y es responsabilidad del jardín maternal brindar variadas oportunidades para su desarrollo y aprendizaje. **El cuerpo y el movimiento son ejes centrales** en estas experiencias de desarrollo motor, que permiten a los niños conocer su cuerpo, sus posibilidades, limitaciones; establecer múltiples relaciones con el espacio, los objetos y los pares y adultos que le acompañan. El desarrollo motor acrecienta las oportunidades para desarrollar la afectividad y el juego, promoviendo la autoestima y la autonomía.

PROPÓSITO

- ✓ Promover el afianzamiento de las habilidades básicas, en relación al movimiento y desplazamiento del cuerpo y de los objetos.
- ✓ Crear ambientes seguros para el descubrimiento del cuerpo en relación al espacio, a los objetos y materiales y a los otros.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Familiarización con la imagen de su propio cuerpo en vinculación consigo mismo y con el espacio.

Reconocimiento gradual del propio cuerpo y sus partes.

Habilidades motoras básicas: caminar, correr, reptar, cuadrupedia; ascender y descender escaleras, saltar.

Habilidades motoras de tipo no locomotivo: girar, rodar, trepar, suspender, balancearse, equilibrio.

Habilidades motoras de tipo manipulativo: lanzar, recibir, golpear, transportar.

Interés progresivo por el cuidado de su cuerpo mediante la realización de acciones simples vinculadas a la salud y la higiene.

Desplazamientos con combinación de distintas formas y direcciones, que desafíen el equilibrio y la adquisición del freno inhibitorio.

En esta etapa se producirá una progresiva diferenciación de los movimientos que incrementará sus posibilidades de interacción con el entorno. Caminar, saltar o correr sorteando obstáculos o llevando elementos livianos; saltar en profundidad o iniciarse en el salto en largo y en alto, caminar en puntas de pie, subir un plano inclinado son diferentes acciones que les permiten adecuar el movimiento a la especificidad de la situación superando gradualmente los movimientos globales.

El niño tiene un **conocimiento progresivo de sus límites**. Este interés determina que al descubrirlos, suelen introducir objetos pequeños porque ignoran las consecuencias de sus acciones. El peligro que implica esta situación requiere de una atención permanente del docente y la consideración de los materiales que se ponen al alcance de los pequeños, por el riesgo que pueden entrañar.

La construcción de la imagen corporal del niño se enriquece a partir de la valoración que hacen los adultos, de los vínculos afectivos, de las experiencias corporales y motrices.

El niño también investiga su cuerpo y el de los demás, descubre las diferencias físicas entre niñas y niños y las características más específicas del cuerpo que antes registraban en forma global. La curiosidad los lleva a explorar los distintos orificios de su cara: la nariz, los oídos, la boca.

Aparece el interés progresivo por el cuidado de su cuerpo mediante la realización de acciones simples vinculadas a la salud y la higiene.

Para favorecer el desarrollo de las actividades motoras básicas se pueden organizar actividades y juegos que también permitan el reconocimiento de las partes de su cuerpo y **desplazamientos con combinación de distintas formas y direcciones**. Por ejemplo se puede proponer saltar para tocar la soga (la altura será adecuada a los niños) con diferentes partes de su cuerpo: con la cabeza, con las manos, luego puede preguntarse de qué otro modo se puede pasar la soga. De este modo, al regular la altura y combinar movimientos (salto, carrera, reptado, en cuadrupedia) se promoverán actividades exploratorias de las formas motoras en relación con las diferentes posiciones y movimientos corporales.

Los aparatos del espacio exterior, o las estructuras que se ubican en areneros, posibilitan explorar sus habilidades motoras: pasar agachados o reptando por un caño, o pasar debajo de una soga, o dentro de un túnel, deslizarse en el tobogán, trepar una “montaña” hecha con colchonetas o sortear los desniveles del terreno en el parque del jardín. Proponer diferentes formas de caminar: de costado, en puntas de pies, con el borde externo del pie (no con apoyo en el borde interno ya que el arco plantar está en formación), esquivar obstáculos como cajas, palanganas, almohadones; ayuda a especificar los movimientos corporales y lograr una economía de esfuerzos. **Son desplazamientos que desafían el equilibrio.**

El desarrollo de los contenidos se favorecerá con la propuesta de juegos en las que el docente participe activamente: por ejemplo jugar a “sacarle la cola al zorro”, o a “despertar al gigante”. **Estas actividades deben intercalarse con momentos donde haya que frenar el movimiento, ya que es muy importante no solo regular la actividad sino también poner en juego la inhibición del movimiento.**

Las habilidades motoras no locomotivas (marcha bípeda), girar, rodar, arrastrarse, gatear, también serán consideradas utilizando tanto el espacio de la sala como espacios más amplios (SUM) combinado con rampas, colchonetas o aprovechando las condiciones naturales del terreno del jardín.

Los movimientos de **coordinación y diferenciación manual** serán cada vez más selectivos por lo que es muy importante promover las acciones que los favorezcan como las que se detallan a continuación:

- ✓ Ensartar anillos o arandelas en ejes.
- ✓ Encajar palitos.
- ✓ Abrir y cerrar envases con tapas a presión.
- ✓ Enroscar y desenroscar tapas de diferentes diámetros.
- ✓ Hacer collares enhebrando trozos de manguera.
- ✓ Trasvasar arena con diferentes envases.
- ✓ Arrugar papeles y hacer pelotas para jugar.
- ✓ Trozar papeles
- ✓ Recortar con tijera.
- ✓ Jugar con masa de colores

A esta edad los niños están en condiciones de **orientar los desplazamientos**: de lanzar objetos, aunque con movimientos globales, golpear y transportar, el docente hará propuestas de acciones que involucren este tipo de acciones como: sacar cajas con objetos al patio o entrarlos luego de jugar, lanzar pelotas medianas, pompones, globos y pañuelos que pueden ser utilizados sin riesgo.

B. DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

PRESENTACIÓN GENERAL

El lenguaje se aprende a partir de participar en las prácticas sociales que se llevan a cabo con el mismo, esto es: hablar, escuchar, leer y escribir. Si el objeto son estas prácticas los contenidos de enseñanza están directamente relacionados con las acciones del que habla, escucha, lee y escribe.

Además del mundo del juego, el arte y la literatura, la imaginación también activará, más adelante, el motor de toda exploración científica y de todo pensamiento humano, en general. Los miedos y los deseos de independencia (“yo solito”) entran en conflicto con el mundo de los límites y las normas, con el reto de aprender a confiar en los cuidadores y el de compartir el mundo con sus pares.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

- ✓ Promover múltiples situaciones para favorecer y poner en juego la competencia comunicativa
- ✓ Presentarse como modelo lector
- ✓ Propiciar la “práctica de la lectura”
- ✓ Seleccionar y ambientar con materiales para desarrollar la apreciación y producción plástica

2.1. EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

PRESENTACIÓN

Hacia los dos años, los pequeños ya utilizan pronombres para referirse a sí mismos; emplean palabras como símbolos para evocar personas, acciones y objetos. El léxico promedio de un

niño de esta edad consta, aproximadamente, de unos cincuenta vocablos. Pero a partir de los ciento cincuenta, puede observarse un incremento repentino y asombroso de la velocidad de aprendizaje de nuevas palabras. Esta época de aprendizaje coincidiría con la ampliación de escenarios sociales y de los nuevos códigos necesarios para pertenecer a otros grupos, más allá del entorno familiar. Progresivamente el contacto con nuevas normas de convivencia que regulan la vida en comunidad implicará nuevos retos, amplía la perspectiva de mundo y coincide con notables avances en el uso de la gramática. Esta transformación implica el manejo de un conjunto de relaciones que estructuran el lenguaje, tanto en el plano morfológico como en el sintáctico. Se destacan aspectos abstractos que regulan las relaciones de los signos lingüísticos tales como: el género, el número, tiempo verbal, la posición que ocupan dentro de las oraciones, la concordancia entre sujeto y predicado. Los niños evidencian un manejo gramatical en sus conversaciones cotidianas, en sus juegos y en sus incursiones literarias, a pesar de su índole abstracta.

PROPÓSITOS

- ✓ Promover el desarrollo del lenguaje a través de experiencias significativas que involucren el habla y la escucha.
- ✓ Facilitar la progresiva expresión del lenguaje verbal de necesidades, pedidos de ayuda, sentimientos, emociones, estados de ánimo.
- ✓ Actuar como mediador, facilitador e informante propiciando situaciones que favorezcan la conversación, el comentario, la pregunta y la respuesta.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Participación en conversaciones con adultos y pares utilizando palabras y frases.

Ampliación de vocabulario.

Utilización de gestos cada vez más ajustados a la situación comunicativa.

Progresiva comunicación a través de la gestualidad.

Participación en conversaciones verbales.

Reconocimiento y utilización de palabras familiares.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Es importante propiciar acciones para que los niños puedan expresar sus necesidades, sentimientos, emociones y demandas a medida que se comunican con sus pares y con los docentes.

Continuando con la idea que se viene desarrollando, una vez que los niños comprenden la verdadera conducta consistente en señalar y la usan de manera comunicativa, se convierte en una parte **muy importante del repertorio comunicativo del pequeño**. Hacia los 18 a 28 meses, en general, los niños combinan expresiones verbales de una o dos palabras con el gesto de señalar, a fin de producir una oración más completa. Por ejemplo, niño: “dame”, y acompaña esta palabra con el gesto de señalar hacia una muñeca, permite al niño expresar “dame esto (la muñeca)”. Cualquier comentario adicional del adulto, como: “¡Qué linda es la muñeca!", ayudará a consolidar el gesto por darle una categoría de significativo, y ayudará al niño a desarrollar la comprensión de qué es la comunicación intencional.

Por esta época también comienzan a utilizar gestos icónicos, mediante los cuales realizan la representación de un objeto dado. Es el caso de batir los brazos para representar un ave. También, tal vez empleen onomatopeyas. Todas estas representaciones deben ser alentadas por el adulto.

En otras palabras la tarea del docente es la de dar continuidad a las ya desarrolladas en la sección anterior: **reformular, ampliando las emisiones** del niño para nutrirlas léxica, sintáctica, o morfológicamente. Al tiempo que promueve situaciones de intercambio comunicativo entre los niños de la sala, durante la hora de la comida, el juego, entre otras.

Los niños pequeños desarrollan una conciencia creciente de qué es la comunicación y, al mismo tiempo, amplían el repertorio de señales que habrán de usar. La práctica en el uso de gestos ayuda a allanar el camino para la tarea más dificultosa: la correspondencia entre las palabras y las cosas.

El uso de las expresiones simbólicas (palabras) y las no verbales (por ejemplo, los gestos) brindan importantes bases para el desarrollo del pensamiento. El desarrollo cognitivo se ve impulsado por el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

EXPERIENCIAS CON LA LITERATURA

PRESENTACIÓN

Los adultos son el modelo para que el niño entrene la lengua materna: sus tonos, sus entonaciones, los nuevos vocablos que le transmiten y que, en muchas ocasiones, más que significado suscitan múltiples interpretaciones. Esto le proporciona un entramado auditivo que fortalece su conciencia metalingüística, **su capacidad para pensar en el lenguaje**. La facultad de desbaratar, recrear, recomponer, explorar y jugar con las palabras a veces disparatadas de la tradición oral y de la poesía resulta crucial en el proceso de producción que está viviendo.

Se abren nuevos caminos a su imaginación y los puede recorrer también en los libros que le leen o que él mismo “lee”. Gracias a los adultos que acompañan, las historias se van haciendo más complejas, y los sencillos libros de hule, dan paso a otros, que exploran los mundos de la mente. Así va experimentando en esta etapa que el lenguaje no solo nombra lo que ve, sino lo que siente y lo que desea. El lenguaje de los libros, ese tejido construido por el diálogo entre el texto verbal y la ilustración, lo ayudan a nombrar esas cosas guardadas en su mente. Así los libros álbum ofrecen lecturas desafiantes para desentrañar el sentido y en esa confluencia de palabra, ilustración y diagramación, la literatura propone exigencias mayores de las que alcanzan a mostrarles los adultos.

A través de estos relatos que trascienden lo fáctico los pequeños lectores van entrando de lleno en el mundo de la narrativa. Esto les permitirá interpretar el mundo humano como una secuencia que contiene principio, medio y desenlace, con personajes y propósitos definidos. Hacer historias y mirar la vida ajena y propia desde la narrativa es una capacidad humana universal, necesaria para organizar de manera coherente el tumulto de la vida.

A la literatura recurre el niño en busca de herramientas mentales y simbólicas para organizar el flujo de los acontecimientos y descifrarse también él en esa cadena creada en el lenguaje.

El reino del *había una vez*, esa zona intermedia del arte, el juego y la literatura, es un lugar intermedio, de descanso que mantiene separadas e interrelacionadas a la vez la realidad interna y la exterior. La historia crea un ritual de tránsito que deja atrás el mundo de la vigilia para deslizarse hacia el mundo de los sueños. Es un puente que permite conectar dos orillas.

Además del poder emocional de la ficción para nombrar los dramas psíquicos y darles una resolución simbólica, los relatos aportan pistas que le permiten al niño apropiarse de una manera diferente del lenguaje. Son, en esas escuchas de narraciones orales, donde el niño se

encuentra con las leyes de la escritura en donde va interiorizando una manera diferente de organizar los sucesos, debido a que la historia está diseñada para ser contada a otras personas, por esto imagina al oyente y se ajusta a él. Esta comunicación requiere de conexiones temporales y causales deliberadas que tienen mucho que ver con la gramática y el mundo del texto escrito. Es en los textos ficticios en donde es necesario mantener al oyente o lector en un estado de tensión desde el inicio hasta el final, cautivarlo con el efecto dramático, y lograr que su interés le permita comprender íntegramente su contenido.

Las voces interpretan, en lo oral, las convenciones del lenguaje escrito. Mediante tonos interrogativos y exclamativos, pausas, silencios, inflexiones, el niño se va aproximando a esas convenciones de lo escrito e intuye cómo intentan “escribir” lo expresado por lo oral. Los niños que crecen entre libros e historias suelen hacerse preguntas por esas marcas negras *dispuestas en los* reglones de los libros. Es muy común entonces, que realicen el gesto del lector: pasar sus dedos sobre las hileras de caracteres, letras, para hacer de cuenta que saben leer, porque se están familiarizando con la lectura alfabética e intuyen cómo esos caracteres imitan la voz.

El contacto con lo literario moviliza todos estos descubrimientos imprescindibles para el ingreso al lenguaje escrito.

Por otro lado, los títeres posibilitan en los niños movilizar una rica gama de experiencias de sensibilización artística, tanto cuando se los convoca como espectadores como cuando ellos mismos los manipulan. A través de ellos tendrán la oportunidad de dialogar con los demás, expresar sentimientos, canalizar emociones, relatar experiencias, asumir distintos roles, ingresar a la ficción expresando su mundo interior.

PROPÓSITOS

- ✓ Propiciar en los niños en el encuentro con la literatura
- ✓ Presentarse como modelo de actos de lectura con función estética para que disfruten de la misma
- ✓ Promover en los niños la “lectura” no convencional de textos
- ✓ Favorecer la comprensión del uso y función del lenguaje escrito

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Escucha de Poesías.

Escucha de Cuentos.

Iniciación en Textos dramáticos sencillos.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En relación a las Poesías: se podrá acercar a los niños a las **poesías folclóricas**, algunas **rondas** (Por ejemplo *Arroz con leche*), o juegos de dinámica sencilla (*¿Lobo, está?*)

Es muy importante incluir **adivinanzas**, que presentarán un nuevo desafío para los chicos. En la selección el docente deberá tener en cuenta que den una descripción clara *de objetos o seres que los chicos conozcan*.

También es interesante seleccionar **poesías de autor**. Tanto éstas como las folclóricas podrán ser de diversos tipos: poesías narrativas, descriptivas, líricas.

Experiencias con cuentos: Se recomienda que se cuenten o lean cuentos cortos. Si el texto dispone de ilustraciones, se aconseja que éstas sean claras, con dibujos de colores planos. De

anécdota simple y emotiva, que relate experiencias familiares con personajes con quienes el niño pueda identificarse. Preferentemente animales personificados. Los cuentos deben tener personajes conocidos. Se propondrán cuentos en los que el protagonista realizará varias veces la misma acción. Su caracterización simple, física o de carácter, permitirá comprender mejor el argumento de texto.

El orden de aparición de las acciones y acontecimientos deberá seguir una lógica de causas y consecuencias, para la construcción de una trama sencilla y final satisfactorio o feliz.

El adulto a cargo del grupo de niños, teniendo en cuenta las características de los pequeños, puede propiciar el inicio del contacto con cuentos de hadas tradicionales o contemporáneos, con personajes fantásticos, de la propia región o de lugares lejanos.

Cerca de los tres años, aproximadamente, iniciar gradualmente un espacio que favorezca el comentario de lo escuchado: propiciar la expresión de aquello que los chicos sintieron, pensaron. Se proporcionará un momento diferente que incentive tomar la palabra para decir y también para escuchar lo que dicen sus compañeros.

También los más grandecitos, podrán poner en juego su creatividad e imaginación, explorando las posibilidades de construir sus propios cuentos. Para esto será necesario que previamente los niños hayan escuchado muchos cuentos. Se sugiere que el docente planee un punto de partida que ofrecerá a los chicos, propiciando desencadenar la historia: acercar el dibujo o foto de un personaje, hacer preguntas sobre él para caracterizarlo, un personaje con un objeto, un escenario, un acontecimiento o conflicto.

Propiciará la participación de todos los miembros del grupo, sin obligar, pero dando la posibilidad a todos de intervenir en la creación textual. Acompañará con su escritura lo que los niños inventan (en cartulina, papel afiche), mostrando cómo se agrega, corrige, cambia, reformula para que quede mejor y a gusto del grupo. Formulará preguntas o sugerencias para hacer avanzar el relato. Orientará para la caracterización de personajes, para incluir un suceso, para retomar lo que dijeron y luego se olvidó. Revisará y retomará lo escrito y lo hará circular enviando copias a los hogares de los niños, armando una cartelera, o un libro artesanal que lo incluya.

Experiencias con títeres: A partir de los dos años, puede presentar una escena simple con dos títeres, con una secuencia simple y significativa para los niños. Puede colocar música e invitar a los chicos a hacer bailar, o inclusive, a hacer cantar a sus títeres. También puede armar una sencilla y pequeña representación, y luego invitar a los niños a encontrar nuevas posibilidades de expresión y movimiento. Convocará a recordar qué pasaba en la obra y a recrear distintas escenas de la obra.

Cerca de los tres años, puede incorporar títeres con otras formas de manipulación, como los de guante, o los de varillas. Se propondrán nuevas alternativas para enriquecer sus juegos. Ofrecer sencillos conflictos y dejar que los chicos los resuelvan: por ejemplo:

- ✓ un personaje quiere algo, pero algo se lo impide.
- ✓ un personaje quiere algo, pero alguien se lo impide
- ✓ un personaje quiere algo, pero algo dentro de él se lo impide.

Intentará llevar a los niños a ver una representación de títeres hecha por profesionales. Elegirá a adecuadamente la obra, tomando en cuenta que su extensión sea breve; su argumento, comprensible; la calidad estética del texto y su puesta en escena. El docente otorgará información previa para disfrutar al máximo de la obra: comentar, por ejemplo, cómo es la sala, que ella se oscurece antes del comienzo de la función, etcétera.

Estas experiencias enriquecerán los juegos con títeres que luego realicen los niños.

Las propuestas literarias solo se presentan como disparadoras de otras muchas que promueven la sensibilización y el disfrute de la literatura. Por ejemplo, el docente puede ofrecer a los pequeños, libros o revistas con **historietas**, y hacer lectura de imágenes, contando la historia por viñetas, observando y describiendo al personaje o los personajes dibujados allí.

En fin, el camino de la sensibilización estética, literaria, implicada en este diseño presupone la idea de considerar el desafío de educar a las nuevas generaciones dentro de marcos creativos, recreativos, críticos y reflexivos.

BIBLIOTECAS INFANTILES

Se es lector desde el momento en que alguien nos lee y la escuela debe brindar la gran ocasión: la escuela debe aceptar expresamente ese papel de auspicio, estímulo y compañía, debe fundar la actitud lectora. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. La escuela debe garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que se instale el proceso de construcción del lector audaz, expectante, íntimo, personal. Frente a un texto el lector no es pasivo, es un jugador que hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos.

Afirma Yolanda Reyes: “La escena del bebé de ocho o nueve meses que ‘hace de cuenta que lee’ su libro de imágenes hace pensar en un adulto que está detrás y a quien ese pequeño ha ‘robado’ voz, gesto, postura y actitud. Para que ese niño pueda entretenerse leyendo solito, ha sido preciso que una figura entrañable le haya revelado, no una sino muchas veces, el truco mágico de cómo mirar e interpretar esos objetos planos y estáticos atrapados entre las páginas.” A través del triángulo adulto, libro y lector, el pequeño, descubre que hay un ‘mundo otro’ y que la ilustraciones bidimensionales parecidas a la realidad, no son la realidad sino su representación. Para acceder a ese objeto libro, al pequeño le ha sido necesario aceptar y compartir ciertas convenciones y ‘hacer de cuenta’ que en ese juego, la ilustraciones son ‘como si fueran’ la realidad. Y ahí está el germen de lo simbólico. Es la voz adulta la que oficia el tránsito hacia el orden de lo simbólico; es la voz adulta, la que señala y da nombre a las páginas que pasa; es la voz adulta la que liga las imágenes que se encadenan página a página para construir historias.

En esa lectura, tantas veces repetida, el niño recibe otra revelación: que el tiempo de la historia puede trasladarse al orden espacial: de izquierda a derecha, en el caso de la cultura occidental. Esa traslación de las categorías de tiempo al espacio gráfico del libro será el espacio de la lectura. El niño al que un adulto le lee, se apropia de la direccionalidad de la lectura, también comprende que pasar las páginas es como pasar el tiempo y que esa operación simbólica de hacer de cuenta, es lo que se hace al leer.

Ya el maestro de Maternal deberá promover prácticas de lectura diversas que vinculen a ese pequeño lector analfabeto con el entramado de su cultura. Su primera tarea será, en consecuencia, construir la biblioteca con diversidad de textos, autores, temas y texturas. Con libros que se encuentren al alcance de la mano de los niños, para ser gastados, “devorados”.

La historia del lector que comienza cuando todavía no es dueño de la palabra es una historia sin fin. La historia de un lector se confunde con su vida, de ahí la importancia de estos primeros momentos, y de la responsabilidad del docente en sus pilares fundantes.

Elegir un texto, disfrutarlo y querer compartirlo es el primer paso a la hora de intentar trabajar con niños pequeños. Es imprescindible, entonces, comenzar por realizar una adecuada selección. El docente debe ser un lector crítico que escoja cuidadosamente el material que va a ofrecer en la sala, y a los diferentes niños. Recorrer librerías, bibliotecas, navegar en Internet, consultar revistas, catálogos, revisar publicaciones actuales y las ya conocidas, resulta una tarea crucial a la hora de intervenir de la mano de la Literatura Infantil en el Jardín Maternal. Estar inmerso en la Literatura Infantil, conocerla y disfrutarla, es la primera tarea del docente. Este deberá reconocer, dentro de la diversidad de la oferta editorial, diversificada y heterogénea, aquellas obras con vocación literaria, obras de consumo, libros didácticos, etc., es decir, el mediador debe contar con una formación sólida que le permita realizar una

selección adecuada, acorde con la edad de sus destinatarios. En este sentido, compartir con colegas inquietudes y prácticas, explorar el lenguaje literario junto a otros, crear y recrear palabras, en equipos de trabajo dentro de la institución como interinstitucionalmente, resultará un trabajo gestante de transposiciones que enriquezcan las actividades compartidas entre docentes y niños.

Para comenzar se recomiendan libros resistentes, relacionados con objetos, animales y situaciones cotidianas. Libros de tela. Libros de hule.

Crear un clima de confianza, un marco en el que se pueda compartir la buena predisposición y el respeto es tarea de los docentes involucrados en un ambiente que promueve el inicio de la construcción de futuros lectores buscadores de sentido y creatividad. El intercambio, el “diálogo”, variará de acuerdo con las posibilidades de los niños a su cuidado, pero la actitud del docente, no. La “comunidad de lectores” debe iniciarse en este ámbito, donde las miradas, los gestos, los diversos intercambios conforman una casa, un nido que envuelve, protege, cuida.

Lo importante es vivir la literatura, compartirla, hacerla circular.

Cuando el docente abre la tapa de un libro para leerle a un niño, se abre muchos más que un libro. Se abre un mundo, y cuando el adulto “lo lee”, puede caminar, viajar por bosques insospechados. Con cada relato, con cada historia, con cada verso se tocan puntos, puertas que se abren y permiten el acceso a otros mundos, mundos de juego y creación. Por esto el docente debe conocer las características del grupo, la realidad institucional, las familias de esos niños ya que estos factores condicionarán la propuesta puntual que se pueda realizar, la planificación y secuenciación del trabajo con distintos textos.

Abrir las puertas de la sala, de la biblioteca para que entren padres, madres, hermanos, abuelos, vecinos y acompañen y compartan experiencias, recordando, contando historias, narrando, leyendo, cantando, puede ser un punto de encuentro e inicio para otras propuestas futuras. La idea de construir comunidades de lectores amplias y diversas, promueven la inclusión y genera otros deseos, otras ganas.

Al mismo tiempo, el docente debe recuperar las prácticas de las diversas culturas familiares. La socialización de los niños en el espacio institucional se enriquece con la enseñanza de aspectos seleccionados de la cultura: la institución selecciona, recupera y ofrece variedad de juegos tradicionales, cantos, arrullos, narraciones y cuentos, propias de la región, de otras regiones de Latinoamérica, y otras, pertenecientes al repertorio mundial. Los incorpora, los sistematiza, los hace circular.

ALGUNOS LIBROS PARA CONSIDERAR EN LAS SALAS DEL JARDÍN MATERNAL

ALCANTARÁ, Ricardo. (2011), *El chupete de Tento*, Editorial Luis Vives.-(2010), *¿Quién es Tento?*, Editorial Luis Vives.

BATTUT, Eric. (2014), *La broma*, Kókinos.

BROWNE, Anthony. (2012), *Un gorila: un libro no sólo para contar*, Fondo de Cultura Económica.-(2013), *Cambios*, Fondo de Cultura Económica.

CAMPOS, Tomás. *En el bosque*, Pequeños del Eclipse. -(2013), *En el bosque*, Fondo de Cultura Económica.

DEVETCH, Laura y ROLDAN, Laura. 2008), *Ayer pasé por tu casa*, Editorial Colihue.

ECHEVARRIA, Iñak. (2010), *¡Qué brazos tan largos!*, Ediciones MLC.

-Isol. (2013), *Petit, el monstruo*, Calibrescopio.

-(2013), *El globo*, Fondo de Cultura Económica.

Istvansch. (2004), *Trabajo de autor*, A-Z Editora.

LEE, Suzy. (2010), *200*, Cuatro Azules.

LOBEL, Arnold. (2013), *Historia de ratones*, Kalandraka.

- LONG, Ethan. (2013), *El libro que escribió Zack*, V&R.
- LUJÁN, Jorge. (2013), *Pantuflas de perrito*, Pequeño Editor.
- MARTINEZ, Erica y SADA, Margarita. (2009), *¡Ámame, mamá!*, Ediciones El Naranja.
- MAYER, Mercer. (2009), *Rana, ¿dónde estás?*, Cuatro Azules.
- MELLO, Roger. (2012), *Salvaje*, Global Editora.
- MIYAKOSHI, Akiko. (2013), *Merienda en el bosque*, Océano.
- OHUMURA, Tomoko. (2012), *A la cola*, Editorial Corimbo.
- ORTIZ, Estrella y VALDIVIA, Paloma. (2014), *Cada oveja con su pareja*, Ediciones La Fragatina. (2014), *De paseo*, Ediciones La Fragatina.
- PELLIZARI, Graciela. (2015), *Afuera anda el frío*, Nazhira Palabras Animadas.
- PÉREZ AGUILAR, Graciela y COLOMBO, Natalia. (2014), *Pequeño dragón aprende a volar*, Editorial Edelvires.
- PÉREZ NAVARRO, Cristina. (2010), *En el silencio del bosque*, A buen paso.
- PRAP, Lila. (2012), *Mi papá*, Longseller.
- ROCHA, Silvina. (2013), *Por qué los elefantes prefieren jugar a la mancha*, Pequeño Editor.
- RODENAS, Antonia. (2009), *Sueños*, Anaya.
- SCHÖSSOW, Meter. (2011), *Una cucharadita para...*, Lóguez Ediciones.
- SINGER, Irene y GIOVANETTI, Gabriel. (2011), *Espejismos*, CalibroscoPIO.
- VHALDE, Leticia y FORTÍN, Raúl. (2015), *Aventuras dibujadas: el barco de papel, en la cocina...*, Editorial Colihue.
- WINTER, Susan. (2013), *Yo también*, Ediciones Ekaré.

2.2. EXPERIENCIAS SONORAS MUSICALES

PRESENTACIÓN

Cantar, percudir y moverse son actividades predominantes en esta sección ya que aparece en los niños el descubrimiento del sentido rítmico (en general, el cerebro “descubre” el cuerpo: caminar, bailar, sentido del ritmo físico).

Los dos años es un periodo para despertar el interés por los instrumentos. Éstos son un estímulo para el canto. De ahí que el niño comienza a distinguir la música del ruido. Comienza a familiarizarse y a aprender canciones con letras sencillas.

PROPÓSITOS

- ✓ Crear espacios para la escucha de canciones
- ✓ Promover el contacto con instrumentos musicales
- ✓ Propiciar espacios para la distinción entre ruido y sonido

CONTENIDOS

Disfrute y placer en las diferentes experiencias sonoras y musicales.

Escucha interesada y atenta por períodos crecientes de tiempo, sonidos, canciones y estilos musicales.

Expresión de sus apreciaciones referidas a lo musical,

Disfrute de las producciones musicales.

Participación activa y creativa al escuchar sonidos y música.

Experiencias con los sonidos:

Discriminación y reconocimiento de ciertos sonidos del entorno natural y social.
 Distinción de algunas fuentes sonoras.
 Reconocimiento de diferentes espacios sonoros: la casa, calle, campo, ciudad.
 Relaciones entre las respuestas a los sonidos y el vínculo con las personas que lo emiten.
 Producción de sonidos con su voz y los objetos.
 Participación activa al imitar sus propios sonidos y sonidos musicales.
 Discriminación y reconocimiento de ciertos sonidos del entorno natural y social.
 Audición musical: desde lo más significativo del entorno familiar hasta lo seleccionado por el docente.
 Diferentes fuentes sonoras y sus timbres.
 Calidad de los sonidos y la música: timbre, intensidad, altura, duración.
 Iniciación en los aspectos de la música: ritmo, intensidad, altura, carácter, timbre.

Experiencias con Melodías:

Acercamiento a las Melodías con movimiento melódico ascendente y descendente con la voz, con instrumentos, por glissandos y grados de altura.

Experiencias con el Ritmo:

Acercamiento a los elementos del ritmo sobre el cuerpo propio y del adulto (pulso, acento, ritmo de la melodía)
 Iniciación a Ritmos con diferentes métricas, ritmo libre. Se sugiere organizar las fases del desarrollo rítmico: tipos de ajuste (global y puntual, sonoro y no sonoro).
 Adecuación de sus propios movimientos rítmicos a los ritmos de distintas músicas.
 Percepción corporal y auditiva de los elementos del ritmo a través de la acción del adulto: (pulso, acento, ritmo de la melodía, ostinato)

Experiencias con la Armonía:

Placer por la armonía: Monodia, monodia acompañada.

Experiencias con la forma:

Frases iguales, similares y contrastantes. Apreciación de la Forma Musical: Frases contrastantes: A – B.
 Apreciación del Ritmo: Fases del desarrollo rítmico: Tipos de ajuste: global sonoro y no sonoro.

Experiencias con Géneros musicales:

Escucha de diferentes géneros: académico, folklórico, popular e infantil.
 Participación activa al escuchar diferentes géneros.

Experiencias con Estilos musicales:

Paulatina apreciación de diferentes melodías, con diversos estilos: Vocal, instrumental y vocal-instrumental.
 Reconocimiento y apreciación de los aspectos característicos de diferentes estilos musicales.

Experiencias con el Carácter:

Expresión de sentimientos en función de carácter triste, alegre, marcial, melódico, otros.
 Carácter de las canciones: de cuna, rondas.
 Reconocimiento de música y sonidos en relación a su carácter y calidad.

Experiencias de Tempo:

Participación en actividades lúdicas con el tempo: rápido, lento, moderado, es decir las variaciones de velocidad.

Experiencias con la Voz:

Sensibilización para el placer y gusto por la escucha y reproducción vocal de diferentes canciones: tradicionales, infantiles, folklóricas y del repertorio universal.

Exploración de la voz: conocimiento de sus cualidades, sus posibilidades expresivas y comunicativas.

Experiencias con la Canción:

Reconocimiento del cancionero de la sala.

Ampliación del Repertorio de canciones: para escuchar, con consigna motora, para imitar, con onomatopeyas, etc.

Canto individual y grupal: paulatino progreso en la capacidad de escuchar a los otros y escucharse. Inicio en el canto con otros.

Escucha y pedido interesado de canciones cantadas por el docente o grabadas.

Disfrute de producciones musicales.

Acompañamiento de canciones con mímica y movimientos corporales.

Adecuación creciente del uso de instrumentos convencionales y no convencionales en los acompañamientos de canciones.

Participación con otros en juegos sonoros y musicales.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Para que las experiencias musicales y sonoras resulten significativas para el niño, se sugieren tener en cuenta las orientaciones realizadas para la sala del lactante y el deambulador; en particular se propone:

- ✓ Planificar actividades grupales y de cooperación social (toda vez que sea posible, según la edad de los niños y cantidad de niños por ciclo) por ser fundamentales en la construcción de todo conocimiento.
- ✓ Prever espacios físicos adecuados y tiempos reales para asegurar la continuidad en el proceso de musicalización del niño.

En general se prestará especial atención a:

- ✓ Observar las habilidades y destrezas motrices del niño en la elección del ajuste rítmico que se le solicitará.
- ✓ Acompañar los logros y esfuerzos del niño, promoviendo mejoras y optimización de sus habilidades.
- ✓ Ajustar el grado de intervención docente en relación inversa con los avances que el niño manifiesta.
- ✓ Cuidar la adecuación de las estrategias metodológicas.

Los materiales que se pueden usar: Canción grabada, porras, maracas, cintas, manojos, sonajas, pezuñas y otros.

Se sugieren las siguientes actividades, (no prescriptivas)

El docente podrá ...

- ✓ Hacer escuchar una canción con forma musical A –B.
- ✓ Conversa con los niños respecto del contenido de la canción.
- ✓ Los invita a que agiten las manos en la frase A y muevan todo el cuerpo en la frase B.

- ✓ Escuchan otra vez la canción y realizan el ajuste global no sonoro acordado con el docente.

En otra oportunidad...

- ✓ Se reiteran las actividades anteriormente sugeridas.
- ✓ El docente entrega porras a cada niño, propicia su exploración y los invita a agitarlas: a nivel del piso en la frase A y con los brazos en alto en la frase B (ajuste global sonoro)

Otro día...

- ✓ Si la madurez del grupo lo permite el docente lo divide en dos y les propone que las niñas agiten las manos en la frase A y muevan todo el cuerpo en la frase B, y los varones sacudan las porras a nivel del piso en la frase A y con los brazos en alto en la frase B, mientras se escucha la canción.
- ✓ Se reitera la actividad anterior pero con cambio de roles.

2.3. EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD

PRESENTACIÓN

A esta edad, como ya se ha expresado, se produce un avance importantísimo en las posibilidades comunicativas y expresivas de los niños, por lo tanto debemos propiciarlas.

Para enseñar a explorar los movimientos expresivos se puede partir de un gesto cotidiano, de una acción, del movimiento de distintas partes del cuerpo, de la utilización de un objeto que invite a la acción corporal, o de una imagen posible de interpretar corporalmente. Todas las búsquedas que realice el niño con sus movimientos le permitirá mayor soltura y dominio corporal y a la vez la paulatina adquisición de un lenguaje corporal que desarrolle un cuerpo expresivo.

La construcción de la imagen corporal del niño se enriquece a partir de las valoraciones que hacen los adultos, de los vínculos afectivos y de las experiencias corporales y motrices.

En esta etapa el niño investiga su cuerpo y el de los demás, descubre las diferencias físicas entre niñas y niños y las características más específicas que antes registraban en forma global.

Para favorecer el desarrollo de las actividades motoras básicas se pueden organizar actividades que permitan el reconocimiento de las partes de su cuerpo, se promoverán actividades exploratorias de las formas motoras en relación con las diferentes posiciones y movimientos corporales.

Los objetos que vamos a ofrecer deberán tener posibilidades de transformación, no se recomienda seleccionar aquellos que son muy condicionantes por su uso específico.

PROPÓSITOS

- ✓ Favorecer el desarrollo de la imagen corporal
- ✓ Propiciar experiencias para el reconocimiento gradual del cuerpo y sus partes
- ✓ Crear espacios para la improvisación
- ✓ Promover el reconocimiento de los tiempos de ejecución de los movimientos

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Familiarización con la imagen de su propio cuerpo.
Reconocimiento gradual del propio cuerpo y sus partes.
Desplazamientos con combinación de distintas formas y direcciones.
Desplazamientos que desafíen el equilibrio.
Adquisición del freno inhibitorio.
Exploración del movimiento expresivo del cuerpo.
Reconocimiento de los tiempos de ejecución de los movimientos: rápidos, lentos, cortos, largos etc.
Exploración de diferentes objetos, formas, tamaños, colores, etc.
Improvisación utilizando imágenes, fotos, relatos, situaciones, etc.

171

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Poco a poco, los niños van más allá de explorar los materiales y empiezan a plantearse preguntas como “¿qué puedo hacer con esto?”, la mayoría ha prosperado en el dominio de su movilidad, ya la marcha está adquirida, y está explorando todas sus capacidades motrices.

El piso ahora deberá ser como siempre cálido pero duro, el espacio deberá estar libre de objetos para facilitar sus desplazamientos y danzas naturales y sobre todo para su seguridad, no puedo proponer que exploten en movimientos y desplazamientos si tengo las mesas y sillas colocadas en el espacio.

Los objetos a utilizar deberán tener la capacidad de transformarse en diferentes cosas, por ejemplo cualquier tipo de papel: higiénico, de diario, madera, celofán etc., entre otros posibles, telas, globos, pelotas, cajas, cintas, sogas, rollos de totora plástica, botellas de plástico con diferentes rellenos etc.

Para estimular el movimiento, es un muy buen disparador trabajar con escenografías, por ejemplo, cuando lleguen los niños a la sala de trabajo corporal está toda entrecruzada con totora plástica de diferentes colores y la propuesta es que investiguen este nuevo espacio que a la vez está dividido en muchos pequeños espacios y jueguen y bailen en él. O si la propuesta es trabajar con diarios al llegar a esta se encuentran con varios caminos de diarios y los invitamos a observarlos, recorrerlos y finalmente a transformarlos. Otra idea es hacer una construcción con cajas e invitarlos a recorrerla a jugar en ella y finalmente destruirla.

Es interesante acompañar estas actividades con música, que no siempre deben ser rondas infantiles, este es un buen momento para sensibilizar a los niños con diferentes estímulos musicales y por supuesto nuestra música latinoamericana no debería faltar.

2.4. EXPERIENCIAS EN ARTES VISUALES

PRESENTACIÓN

Las propuestas de frecuentación artística, el camino a hacer esculturas, la construcción como peldaño hacia la escultura, las experiencias visuales como alimento para la creación son huellas, que como dice Patricia Berdichesky, “parecen describir poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños muy pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo en particular, sino más bien al placer mismo de dejarse llevar, de entregarse, de andar y andar”.

Dentro de todas las importantes experiencias de apreciación y producción, dos menciones especiales a destacar señala la autora antes citada:

- ✓ El ambiente como una experiencia estética posible que puede desarrollarse alejada de los estereotipos que tanto desmerecen a la Educación Inicial y la dejan impregnada de ideas superficiales y sin sentido: los obligatorios trenes para desplazarse, las consignas cantadas, los retos encubiertos detrás de los brochecitos que vienen volando, las imágenes estereotipadas en las paredes, las supuestamente necesarias carpetas plagadas de “trabajitos”, las lucha cuerpo a cuerpo por lograr que todos los niños se pongan un pintorcito que cumple la función de no permitir que se ensucie un delantal que se usa para no ensuciarse la ropa...
- ✓ La continuidad y secuencia en las propuestas es lo que nos aleja de las actividades aisladas, de las técnicas que no “deben repetirse” pero que no se sabe bien para que se hacen. Desde las ideas de no homogeneizar lo heterogéneo, no estereotipar las múltiples posibilidades de la educación inicial, de recuperar la creatividad, el placer, el disfrute de enseñar y aprender con los más pequeños, y sostenidos en el reconocimiento de la educación artística como sustento pedagógico desde las primeras edades.

PROPÓSITOS

- ✓ Propiciar la exploración y expresión gráfico plástica con diversos materiales, herramientas, soportes, colores, formas, texturas.
- ✓ Iniciar en la sensibilización ante diversas producciones y manifestaciones artísticas de las artes visuales.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Iniciación en la exploración gráfico plástica

Exploración de diversos materiales y herramientas utilizados para la expresión gráfico plástica.

Exploración de diversos materiales para pintar y dibujar.

Exploración visual e inicio paulatino de diversos colores, formas y texturas.

Indagación gráfico plástica en planos vertical y horizontal. Características, utilidades y cualidades de distintos objetos, materiales y herramientas utilizados para la expresión gráfico plástica

Experimentación con formas tridimensionales. Realización y complejizaciones de formas con volumen.

Inicio en la representación plástica a través del uso de distintos materiales y herramientas.

Observación a artesanos locales o artistas trabajando.

Sensibilización estética en el hacer exploratorio- repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo.

Iniciación de los períodos de atención y participación. Comprensión y respeto por las consignas.

Iniciación de la comprensión del lenguaje oral. Relaciones palabra – objeto, palabra – acción.

Cabe destacar que los niños no atribuyen en esta etapa, significado representativo o simbólico a aquello que realizan. Es solo a través del adulto o de los niños más grandes que comenzarán a establecer estos significados.

Por ello será de vital importancia que lo realizado se convierta en objeto de diálogo con el docente y entre niños, de esta manera, la obra llevada a cabo se irá constituyendo paulatinamente en un medio para la comunicación y la expresión. Como ya se ha expresado en relación con las propuestas que inician la educación visual en un principio el niño no tiene la intención de representar, sino que simplemente **explora los materiales y descubre que su acción deja una marca**. Luego, al reiterar sus grafismos como plantea Ema Brandt irá encontrando *“modos de hacer”*: *“[...] las líneas serán cortas o alargadas, más o menos abiertas, circulares y espiraladas y algunas formas que obtenga las querrá repetir; y explorará diferentes movimientos para lograrlas”*. Estas formas y líneas comenzarán a tener para él diferentes significados. Al utilizar diferentes materiales y herramientas, podrá seleccionarlos. Estos aprendizajes se profundizarán a lo largo de toda la escolaridad (y de la vida) y son los que, junto con la imaginación, realimentan las posibilidades de expresión y comunicación. Las actividades deberán tender *“especialmente hacia el despertar del interés por dibujar y pintar, modelar y construir, mirar y observar y por medio de ello comenzar a desarrollar la sensibilidad y la imaginación”*. (Brandt, 1999)

El **grafismo da al niño la posibilidad que su pensamiento quede perpetuado**. Le permite observar algo que fue creado por él mismo, es un producto que puede ser percibido, mostrado y regalado. Los primeros trazos son rápidos y, muchas veces, los niños no miran el soporte sobre el que están graficando. Sus movimientos son muy amplios, muchas veces no hay acompañamiento visual, aunque como dice Rhoda Kellogg *“el niño necesita ver el resultado de sus movimientos, por eso es que si se le rompe el material que está usando para garabatear, deja de hacerlo”*. Si bien le significa una descarga motriz, también hay placer visual, el niño disfruta de lo que hace. Si se le acaba la pintura o llenó la hoja, pide más. En estos casos, la maestra debe brindarle la oportunidad de seguir haciéndolo, porque la actividad es, antes que nada, un juego que le causa mucho placer. Por ello, tener un pizarrón convencional a la altura de los pequeños o una pared pintada como tal para que puedan garabatear con tizas, realizar dibujos con ceras, marcadores, pintar con pinceles, esponjas, hisopos será fundamental. El uso de rodillos, colocar pegatinas en objetos o en papel aumenta su coordinación ojo-mano y desarrolla la independencia y la creatividad; como las propuestas de dejar marcas para el **placer kinestésico**.

A la mayoría de los niños pequeños les **encanta explorar la forma en que se sienten diferentes sustancias**, es muy importante darles la libertad de ensuciarse mientras investigan las texturas. El sentido del tacto es una de las maneras a través de las cuales el niño conoce su entorno. Es recomendable las pinturas comestibles, agregar chispas de panadería o colorante comestible siendo una actividad decorativa y sabrosa). Otra alternativa es la crema de afeitar. Por ejemplo, en el sector de Plástica, se puede ofrecer un día a un grupo de niños nuevos colores, y en los días siguientes hojas como soporte, y nuevos tonos para probar combinaciones.

Es necesario tener en cuenta el espacio donde se instala. El sector puede ir variando, constituyéndose así un nuevo modo de enriquecer la actividad que allí se desplegaba.

Esta etapa es ideal para explorar formas tridimensionales y comenzar a reconocer algunas características de las mismas. **Comienza a descubrir las propiedades del material**: arcilla, masa para modelar. Además, los niños pueden diferenciar esquemas de acción como golpear, apretar, fraccionar, hundir, rodar, pellizcar, agujerear. Al apretar, aplastar, estirar y moldear plastilina, el niño está aprendiendo cómo trabajan sus manos. Cuando hace una tarta o

galletas de plastilina, está explorando el juego imaginativo. La plastilina casera, incorpora el sentido del olfato en el juego usando mezclas de bebidas para preparar en polvo, para colorear la masa en lugar de colorante para alimentos. Es aconsejable la arcilla de endurecimiento no tóxica para moldear objetos cotidianos como vasos y platos pequeños. Por lo tanto realizará diferentes acciones sobre los materiales: hundimiento, fraccionamiento, superposición de partes, etc. También puede realizar formas con volumen utilizando diferentes materiales y herramientas.

Algunos de los materiales y herramientas que pueden iniciar el aprendizaje del lenguaje visual son los siguientes:

Dáctilo- pintura con diferentes pastas y sobre diferentes soportes como cartulina de diferentes colores y tamaños, papel madera, papeles de empapelar, cartón corrugado, cartón duro entre otros;

Exploración de masas con diferentes texturas por ejemplo témpera y arena, masa de sal, manipulación de masas de diferentes colores (puros y mezclas):

- ✓ Masa con diferentes recetas logrando distintas consistencias y texturas.
- ✓ Masas con dos colores; mezclarlas y ver qué sucede.
- ✓ Modelado con arena.
- ✓ Modelado con plastilina.
- ✓ Modelado con arcilla y realización de texturas táctiles.
- ✓ Realización de formas con volumen utilizando arcilla, a partir de los esquemas de acción ensayados.
- ✓ Jugar con arena, estampar las manos en la arena húmeda, marcar con el dedo, jugar con agua, estampar las manos húmedas en diferentes superficies.

Grafismos con diversos soportes y variados instrumentos de registro gráfico como tizas de colores, fibras anchas, crayones gruesos de colores sobre plano vertical y horizontal.

Uso de elementos de la naturaleza ya sea para utilizar como herramientas o para incluir en las mezclas, logrando nuevas texturas.

Retomar las producciones obtenidas haciéndoles algún agregado.

Para la realización de **diferentes texturas** táctiles sobre arcilla se puede utilizar: palitos de helado, peine, tapas de diversos envases, boca de un frasco, regla, etc. Ofrecer arena, tanto seca como húmeda, que no sólo puede ser trabajada con las manos sino que también se pueden utilizar otras herramientas, éstas permiten desarrollar la manipulación y la exploración táctil.

También se puede ofrecer **cajas** de diversos tamaños, inclusive que los niños quepan en ellas, para que la pinten, grafiquen y agregarles a las cajas grandes otras más pequeñas, dejándolas en la sala para jugar; realizarles orificios, pintarlas con rodillos (le implica al niño un nuevo movimiento), pintar con movimientos de bolitas adentro de un caja, etcétera.

Las **lecturas de láminas** (de fotografías y/o reproducciones de obras famosas, artesanos, artistas con sus producciones) permitirán la realización conjunta de acciones de apreciación-contemplación, por ejemplo apreciar docente junto con los niños de la sala de dos años reproducciones pictóricas de obras de Kandinsky, Miró, historietas, etc.

Algunos recursos posibles son:

- ✓ **La Cesta de tesoro artística:** Contará con imágenes de obras de arte y variedad de materiales que inviten a dibujar, pintar, modelar, etc.
- ✓ **Porta imágenes de acrílico** con reproducciones de pinturas (obras de distintos pintores) colocados en la pared a la altura de la mirada de los niños.
- ✓ **Folletería y catálogo** con fotografías.

C. DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL

PRESENTACIÓN GENERAL

Sabemos de la variedad de propuestas posibles para realizar en la sala de dos años y de los aprendizajes que realizan los niños a través de ellas.

En esta edad se producen cambios relevantes, vinculados con el juego simbólico, el lenguaje, el dibujo, el control de esfínteres y la adquisición de normas que le imprimen a esta sección un matiz especial.

El trabajo con los niños de dos años se enmarca en la propuesta educativa en la que la tarea asume una modalidad específica que integra aspectos relacionados con las demás secciones del Jardín Maternal y con otras en las cuales se evidencia un acercamiento a las propuestas de las salas de 3 años.

Se plantean aspectos vinculados con la dinámica grupal. Por otro lado el desarrollo de la autonomía. Se observan cambios en su relación con los otros niños: desde la actividad solitaria del bebé pequeño al juego en un pequeño grupo de niños de 2 años con algunos intercambios verbales entre sus participantes.

Nos encontramos frente a un grupo de niños que paulatinamente y con mucho acompañamiento, se va formando como tal; en este sentido, la atención sobre los logros vinculados con aprender a compartir y a interactuar debe basarse en crear los “andamios” que vayan sosteniendo estos aprendizajes.

175

PROPÓSITOS

- ✓ Favorecer la participación activa y elegida en las propuestas presentadas. La incorporación activa y participativa en las situaciones institucionales y grupales.
- ✓ Acercar a los niños al interés cada vez más complejo por los objetos, sus características y relaciones, que lo lleve a una constante manipulación de éstos.
- ✓ Promover la necesidad de explorar el espacio.
- ✓ Propiciar la indagación de fenómenos naturales y de la realidad directamente observable y manipulable.
- ✓ Promover el interés por su propio cuerpo y el reconocimiento de sus diversas partes, vinculado con el avance en las habilidades motrices.
- ✓ Fomentar la adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, higiene y seguridad personal.
- ✓ Iniciar en la valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Los contenidos generalmente están asociados a aspectos solamente académicos e intelectuales, es claro que se enseñan aspectos vinculados con normas, actitudes, valores, habilidades, procedimientos, comportamientos, acciones y pensamientos, y que éstos tienen el mismo nivel de importancia que los contenidos de todas las áreas del conocimiento, una asociación incorrecta nos lleva a pensar en su inadecuación para el jardín maternal. Cuando se trata de la educación en los primeros años, es preciso alejarse de una definición estricta desde lo conceptual y académico y adherir a una acepción amplia, englobando en ella todas las

finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado y los diferentes aprendizajes que los alumnos obtienen de su escolarización.

Esto implica ampliar qué entendemos por contenidos, por enseñanza e incluso por estrategias para el abordaje de éstos contenidos de enseñanza de manera significativa con los niños pequeños sin renunciar a la inclusión de contenidos.

Adherimos a la acepción inclusiva del término “contenido” que propone Berstein (1988) (Sacristán, 1992) como “todo aquello que ocupa tiempo escolar”.

Adherimos a un trabajo a partir de los contenidos, no concebidos como categorías cerradas ni basadas en lo estrictamente en lo disciplinar, sino en una articulación en ejes más abarcativos.

Los contenidos en el jardín maternal, muchas veces se designan **en forma de acciones**, como “entrar y salir” o como “la higiene de manos luego de un juego o antes de comer”. También como **procedimientos básicos**, tales como “el uso de la cuchara” o “la exploración de un objeto”, o como **relaciones fundantes**, por ejemplo: “la relación continente- contenido”. Pueden referirse a **conceptos sencillos**, como ser las características de los objetos: color, forma, tamaño”.

Determinados aspectos del desarrollo pueden transformarse en contenidos de enseñanza, por ejemplo a caminar no se enseña directamente, sin embargo se favorece y se pueden diseñar actividades que propongan “la marcha como forma de desplazamiento”. De alguna manera se le enseña al niño que el desplazarse a través de la marcha, le posibilita otras acciones diferentes y seguramente más ricas.

Otros aspectos del desarrollo no se enseñan, pero están implicados en otros aprendizajes que favorecen su logro. Por ejemplo, el control de esfínteres no se enseña directamente, ya que es un logro del desarrollo y como tal se relaciona con la maduración. Es decir, no puede ser considerado un contenido a ser enseñado en la escuela. Sin embargo, hay contenidos estrechamente vinculados que si se trabajan, como por ejemplo, las normas sociales vinculadas con el control de esfínteres: “ir al baño, bajarse la ropa”, verbalizar sus necesidades” o la diferencia entre estar “sucio y limpio”.

Los contenidos vinculados con aspectos escolares del jardín maternal incluyen algunos aspectos del desarrollo, otros no, y algunos modificados o integrados.

Teniendo en cuenta las características del pensamiento de los niños de entre cero y tres años de edad, se sabe que es imposible hablar de una construcción acabada de conceptos. Sin embargo, también se sabe que la génesis de la construcción de los conceptos se da a edades muy tempranas y se ve favorecida por la interacción del sujeto en su medio social. Por ello la propuesta es considerar a los conceptos como punto de referencia orientador y a su vez tener muy en cuenta y explicitar las aproximaciones sucesivas a dichos conceptos.

Exploración del entorno y los objetos a la indagación del ambiente

El campo que para la sala de bebés y de niños de un año se refiere a las Experiencias para la exploración del entorno y los objetos, se transforma en la sala de dos años en Experiencias para la indagación del ambiente, yendo un paso más allá en los procesos de exploración y reconocimiento del entorno. En relación a la exploración de los objetos y el entorno.

Indagación del ambiente:

Los objetos. Sus características, acciones y usos.

Percepción y discriminación de la capacidad para actuar sobre los objetos en función de sus características y usos.

Estrategias para conocer (observación, exploración, experimentación, comparación, construcción, establecer regularidades, otras)

Características de los objetos (color, forma, tamaño, textura, consistencia dura/blanda, percepción de las variaciones de temperatura y peso)

Diferentes modos de acción sobre los objetos de acuerdo con sus características y posibles usos (tomar, golpear, sacudir, mecer, balancear, hamacar, frotar, soltar, dar y recibir, apretar, chupar, meter y sacar, tapar y destapar, subir, bajar, fraccionar, deformar, envolver, desenvolver, rasgar, arrastrar, empujar, patear, pisar, hacer sonar, sacudir, lanzar, apretar, deslizar)

Relaciones entre los objetos:

- ✓ De tamaño, forma y dimensión
- ✓ Continente- contenido.

Acciones que relacionan los objetos entre sí (Reunir- separar, poner- sacar, envolver- desenvolver, agregar- quitar, poner contra- junto, construir, introducir, enhebrar, ensartar, trasvasar)

Acciones que producen transformaciones en los objetos y/o materiales que los componen (hundir, fraccionar, mezclar, perforar, rasgar, deformar)

Relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo. (Construcciones, modelados, rompecabezas)

Representaciones tridimensionales. (Construcciones)

Estrategias para construir, armar rompecabezas y encastrés.

Uso social de los objetos.

Representación del espacio a través de su exploración

Orientación en los desplazamientos propios, de los otros y de los objetos en el espacio.

Mayor autonomía en la búsqueda de los objetos visibles y no visibles.

Ubicación y posición en el espacio (arriba- abajo, lejos- cerca, adentro- afuera)

- ✓ Desde el propio punto de vista: Relación entre el cuerpo y los objetos: por ejemplo, el sombrero arriba de la cabeza.
- ✓ Desde las relaciones entre los objetos. Por ejemplo: las pelotas dentro de la caja

Acciones en espacios amplios (construir, recorrer laberintos, recorrer circuitos)

Acciones en espacios acotados: construir, armar rompecabezas, encastrés.

Reconocimiento y verbalización de posiciones espaciales en situaciones significativas.

Relaciones entre el tamaño de un objeto y el espacio que ocupa.

Algunas características de animales y plantas. Primeras nociones de su propio cuerpo

Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y hacia el medio que los rodea.

Experiencias para conocer diferentes tipos de plantas: Árboles, plantas de jardín, plantas con flores. Partes alimenticias de las plantas (frutas, verduras, algunas semillas comestibles)

Experiencias para conocer el ciclo de vida de las plantas: germinación. Cuidados.

Características de: hojas, tallos, flores, frutos (formas, tamaños, consistencia, colores, olores, sabores)

Experiencias para conocer diferentes animales: de granja, zoológico, insectos de jardín, mascotas. Partes externas, crecimiento y desarrollo. Formas de desplazamiento, alimentación, reproducción, hábitat.

Primeras nociones en función de su propio cuerpo y progresivamente, su transferencia a los objetos de su entorno y a otros seres vivos.

Adquisición progresiva de un lenguaje apropiado para nombrar adecuadamente las partes externas del cuerpo y para nombrar los órganos genitales.

Las experiencias para comenzar a indagar el ambiente deben ofrecer oportunidades para explorar y jugar de acuerdo a una adecuada selección de materiales y variedad de objetos. Observar las acciones de exploración buscando comprenderlas para poder intervenir cuando la situación lo requiera. Promover que los chicos compartan sus experiencias personales con sus compañeros, puedan compararlas y generar un intercambio. Ampliar y enriquecer los primeros conocimientos sobre el ambiente natural y social a través de la participación activa en experiencias cotidianas y promover el acercamiento a otros contextos y experiencias menos conocidos. Organizar experiencias para conocer a partir del contacto directo con informantes, salidas, visitas, materiales. Guardar registro de lo aprendido y experimentado a través de maquetas, afiches, fotografías, etc. Proponer situaciones en las cuales los niños deban organizar sus acciones con el fin de encontrar soluciones a problemas de exploración, realización de construcciones, establecimiento de relaciones. Favorecer la progresiva verbalización de acciones y conceptualizaciones.

En las experiencias para comenzar a indagar el ambiente, si bien es discutible tener animales en el jardín, caracoles, peces, ya que los niños tienden a tratarlos como juguetes es una gran oportunidad para el diálogo, la información, y para que los niños se hagan preguntas. Es importante pensar como sistematizar los conocimientos que los niños adquieren en su contacto con animales y con la huerta o el jardín. Sembrar plantar, regar, oler, tocar, comparar serán acciones que lo llevarán al niño a hacer descubrimientos.

También se deben ofrecer actividades que les permitan explorar y jugar de acuerdo a una adecuada selección de materiales y variedad de objetos de la vida cotidiana. Será rol del docente observar las acciones de exploración buscando comprenderlas para poder intervenir cuando la situación lo requiera.

La capacidad de observación de los niños estará desarrollada por el modo en que se los haga vivir el docente.

Se debe promover que los chicos compartan sus experiencias personales con sus compañeros, puedan compararlas y generar un intercambio.

- ✓ Es importante ampliar y enriquecer los primeros conocimientos sobre el ambiente natural y social a través de la participación activa en experiencias cotidianas y promover el acercamiento a otros contextos y experiencias menos conocidas:
- ✓ Organizar experiencias para conocer a partir del contacto directo con informantes, salidas, visitas, materiales.
- ✓ Guardar registro de lo aprendido y experimentado a través de maquetas, afiches, fotografías, etc.
- ✓ Proponer situaciones en las cuales los niños deban organizar sus acciones con el fin de encontrar soluciones a problemas de exploración, realización de construcciones, establecimiento de relaciones.
- ✓ Favorecer la progresiva verbalización de acciones y conceptualizaciones.

D. DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”

PRESENTACIÓN GENERAL

Según Camels, junto a los juegos maternos encontramos los **juegos tradicionales** que son aquellos que se transmiten y recrean de generación en generación, perdurando en la memoria colectiva de las comunidades. Surgen como parte de la cultura de la crianza y su permanencia en el tiempo da cuenta de su aceptación como forma de tradición cultural incuestionable. Es importante que se reiteren los mismos juegos para que los niños los aprendan y participen en ellos.

Para esta tercera sección se incluyen juegos como ¿Abuelita qué hora es?, El osito dormilón, los cuales necesitan que el grupo de participantes se sitúen a cierta distancia, avanzando o retrocediendo, según la respuesta a cada pregunta. También incorporamos otras rondas tales como: el arroz con leche, la rueda de la batata, ¿lobo estás?, etc.

En esta última sección del primer ciclo del Nivel Inicial, **se amplían los escenarios lúdicos y las propuestas de enseñanza**. A medida que los pequeños conocen y juegan, las acciones que se despliegan van siendo más elaboradas, pueden comenzar a armar secuencias de juegos dramáticos en el cual adquieren mayor protagonismo. Cuando un niño o niña paulatinamente es artífice de su propio juego, arma creativamente y con toda imaginación su propia escena, este aspecto del desarrollo es en sí mismo indicador del armado de la **simbolización** y de sus particularidades, nos muestra una posición subjetiva y sus posibilidades cognitivas.

También es posible realizar propuestas de **juego simbólico** con títeres, los pequeños de dos años comienzan a manejar los títeres, siendo el adulto quién “muestra” primero acciones y movimientos que realiza el títere tales como: comer, bailar, cantar, hablar, dialogar, interactuar, dramatizar, jugar hasta que paulatinamente es el mismo niño quien lo propone experimentar nuevas acciones y situaciones cercanas a sus visiones y percepciones de la realidad. Se van incorporando accesorios y otros elementos como telas, cucharas, vasos y diferentes objetos.

La propuesta del juego en sectores convoca a elegir qué hacer en forma simultánea con el espacio, los materiales diversos y es así como los niños deciden a qué jugar en los juegos de construcciones, los juegos motores; “la casita” con bebotes y muñecos, dibujar y pintar, mirar libros que permiten explorar, experimentar, indagar, descubrir y relacionar. En tanto “persona clave” para el pequeño, el adulto continúa siendo un referente importante, debiendo ofrecer su disponibilidad física, psíquica, afectiva, propiciando y respetando la escena lúdica y al niño, creando un clima de confianza, de seguridad y a la vez alfabetizador; pensando, organizando y planificando cada uno de los momentos de juego en vinculación con el contexto de enseñanza y las situaciones institucionales concretas.

El **juego centralizador** constituye un dispositivo de enseñanza en el Jardín Maternal, que permite la organización de variadas actividades en torno a un eje temático, relacionado con necesidades e intereses de los pequeños, requiere de un tiempo y espacio determinado, posibilitando la realización de acciones individuales, grupales y promoviendo el juego simbólico. Su duración varía entre una y dos jornadas, tiende a recrear situaciones de la vida cotidiana nucleando acciones y experiencias a partir de la elección de tareas¹²⁰ (multitarea)

¹²⁰ “Las actividades electivas o de multitarea hacen referencia a bloques de tiempo de actividad durante la jornada, donde se ofrecen, al mismo tiempo, dos o más propuestas en simultáneo, entre las que los niños eligen participar por momentos en una, por momentos en otra.” en Instituto Nacional de Formación Docente. La organización de la enseñanza para niños/as de 45 días a 3 años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

que promueven aprendizajes significativos. Es tarea del docente proveer el material, organizar tiempos y espacios, acompañando y colaborando con cada uno de los pequeños en forma individual y grupal en el juego dramático (“como si”). Las propuestas de juego pueden repetirse, enriqueciéndose con las demandas e iniciativas de los propios niños. **Por ejemplo** “jugar a la mamá, el papá realizando acciones imitativas; festejar un cumpleaños, o cocinar. En otras instancias, a partir de las iniciativas de los mismos niños como por ejemplo “jugar al doctor”, las propuestas se irán complejizando siendo ellos quienes organizan, planifican y colocan las pautas del juego.

Podemos distinguir, entonces, **cuatro momentos en el juego**:

- ✓ **Inicio:** involucra la propuesta del docente y/o los niños.
- ✓ **El juego propiamente dicho:** desarrollo de las acciones grupales o individuales.
- ✓ **El orden:** acondicionar el lugar, guardar materiales.
- ✓ **La evaluación:** (observación docente del proceso de juego, logros y dificultades, promoviendo en todo momento el juego de los niños).

Cabe destacar que el desarrollo de **los juegos tradicionales y el juego centralizador**, fueron igualmente desarrollados anteriormente, en la presentación de las dimensiones y experiencias (3ª parte), en el punto A- La importancia del juego como dimensión transversal. Esto alude a la importancia en la concepción del juego mismo y en particular, en la preponderancia que adquiere en esta tercera sección.

PROPÓSITOS DE LA DIMENSIÓN TRANSVERSAL: “EL JUEGO”

- ✓ Propiciar espacios de juego con diferentes formatos que permitan el despliegue de las posibilidades lúdicas, la exploración, el disfrute en interacción con el adulto y otros niños.
- ✓ Ofrecer múltiples experiencias de juego simbólico que permitan la elección de materiales, el qué hacer, cómo hacerlo y con quién; fortaleciendo los vínculos, la confianza en sí mismo, el placer de la expresión y comunicación con sus pares y adultos.
- ✓ Brindar oportunidades y espacios que favorezcan la curiosidad, la imaginación, la creación, el diálogo lúdico y los vínculos para promover el desarrollo en el niño de sus experiencias de aprendizajes, constituyéndose el juego en sus diferentes formatos, en la zona de desarrollo próximo por excelencia.
- ✓ Promover experiencias que potencien el juego tradicional y el juego centralizador, como aspectos específicos de esta sección.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Inicio en la interacción lúdica con los pares.

Complejización de la acción simbólica al transformar los elementos de juego.

Establecimiento de secuencias de acciones en juegos de ficción.

Iniciación en el desempeño de roles familiares.

Juegos maternos o de crianza: sostén, ocultamientos, persecución, narraciones y canciones (o versificados)

Juegos por sectores: exploración, motores, construcciones, heurísticos y dramatizaciones

Juego centralizador

Los pequeños de dos años siguen manifestando placer y disfrute frente a los juegos de crianza o maternos. Los **repertorios lúdicos** serán propuestas de una enseñanza sistematizada incluyendo los juegos maternos, los tradicionales como los de exploración de objetos, los juegos motores; el “Como sí”, las versificaciones y los juegos heurísticos de las secciones anteriores. Los mismos se enriquecerán en el Juego en sectores: dramatizaciones, construcciones,

Con respecto al juego del “**como sí**”, en esta sección, los niños reproducen, en sus juegos, acciones de la vida cotidiana; paulatinamente muestran avances en los juegos de imitación en los que comienzan a aparecer manifestaciones del juego simbólico. En estas edades disfrutan del juego con elementos no estructurados que sugieran muchos usos: cajas, envases, telas. En etapas posteriores el juego evolucionará en escenas representativas más complejas y aumentará la exigencia de los niños en relación con los atributos de los objetos buscando que se aproximen cada vez más a los que se utilizan convencionalmente.

“Así la propuesta se orienta a una mayor organización del juego para lograr la superación del juego solitario y paralelo. Al inicio del año lectivo los niños presentan diferencias en su modalidad de juego: algunos circulan por la sala en un juego de exploración, toman la muñeca, la miran y la abandonan y repiten esto con una sucesión de juguetes y elementos. También se acercan a un compañero, disputan su juguete y cuando lo consiguen pierden su interés en él. Otros muestran ya su naciente juego simbólico, toman la muñeca, la acunan, le cantan, la acuestan; toman la cuchara y un plato, hacen que comen, etc., en un juego paralelo a otros, que están haciendo “como si” salieran a trabajar. Por último, otros niños le dan a su juego un carácter más social buscando pares que complementen su acción; hacen que le dan de comer a otro compañero y éste muchas veces responde desde el rol de bebé que se le adjudica, abriendo la boca y comunicando: “quiero más”. Así establecen pequeñas secuencias en un juego de ficción que evidencia la capacidad de representación y el inicio del juego compartido”. (DGCyE, 2004)

Partiendo de la concepción de que el juego no es innato en el niño, sino que es una construcción social y cultural serán los docentes quienes enseñarán las distintas modalidades de juego (en sectores, juego centralizador) y aportarán los elementos que se necesiten para ello. Como plantea Sarlé: *“Si sostenemos que el deseo de jugar produciendo diferentes escenarios, es de naturaleza afectiva, emocional y cognitiva, la consideración de los temas y contenidos del juego está íntimamente relacionada con el deseo que los niños tienen por saber y saber hacer, de controlar a través del espacio lúdico parcelas de la realidad a las cuales habitualmente no se tiene acceso”* (Sarle, 1999).

El juego en sectores en la sala de dos años permite la organización de diversas actividades en forma simultánea:

Los juegos **motrices**: se pueden armar espacios con colchonetas, almohadones, neumáticos, cajones, tablas para deslizarse, rampas blandas y firmes que permitan la exploración del cuerpo, el espacio y el movimiento. El adulto ayuda a trepar, a saltar, rodar, mantener el “equilibrio” involucrándose en cada una de las acciones que realizan o desean realizar los pequeños. En esta sección se pueden incluir, también, juegos para el Desarrollo de las coordinaciones manuales: además de los elementos para meter y sacar como en la sección anterior, se pueden ofrecer otros materiales como ensartados (por ejemplo con un eje donde colocar anillos); algunos enhebrados sencillos con cordeles gruesos; encastres. En todas las propuestas el objetivo es generar una acción que permita la coordinación motora de las manos.

Las **dramatizaciones** incluye desde los juegos de imitación, el “como sí”, el juego con títeres hasta el juego dramático propiamente dicho. Se proponen cestos o baúles conteniendo

diferentes elementos para caracterizarse y objetos que puedan utilizar, objetos reales como peines, envases plásticos, tazas, ollas etc.

Los **juegos de Construcciones** comienzan con la propuesta bloques grandes, livianos y de fácil manipulación, se inician poniendo un bloque sobre otro por superposición o colocando uno al lado del otro. Las cajas de cartón de huevos de diferentes tamaños también son materiales que convocan a la construcción. Se pueden agregar algunos materiales de encastrés sencillos y accesorios como autos, animales para enriquecer el juego. Una variante es la incorporación de coladores, embudos, vasos y envases plásticos de diferentes tamaños para los trasvasados. En el juego en sectores, los niños tienen la posibilidad de elegir a qué quieren jugar, con qué elementos u objetos y con quién. Además pueden cambiar de sector de acuerdo a sus intereses, deseos y posibilidades.

El **cuidado de los materiales** y el **momento para ordenar** es parte de la propuesta: los pequeños con ayuda docente seleccionan, agrupan, guardan continuando el juego y la exploración, teniendo cada uno un tiempo propio.

La **tarea** central del **educador** es planificar y organizar el espacio, el escenario procurando que sea amplio, atractivo, convocante; permita el accionar con la mayor autonomía posible y la confianza en sus propias posibilidades de juego. Además deberá prestar especial atención a la selección de los materiales: poco estructurados, variados, desafiantes, que inviten a la exploración y el conocimiento.

“Es importante al armar diferentes sectores prever las actividades en las que los niños realizan un mayor despliegue en sus juegos como en construcciones, dramatizaciones o exploración con objetos.” (DGCyE, 2009). Estas actividades ayudarán al desarrollo de la imaginación y fantasía que darán lugar a la creatividad de los pequeños, a la vez que posibilitará la interacción con otros promoviendo diferentes modos de agrupamientos entre los niños en forma espontánea, en la que los pequeños *“se encuentren y se separen, inicien un juego entre dos, busquen un rincón más solitario o participen con cuatro o cinco niños del recitado de una poesía que propone la docente para escuchar”*¹²¹.

En la presentación de esta dimensión transversal de esta tercera sección se desarrollan aspectos a considerar para la implementación del **juego tradicional y el juego centralizador**.

Los juegos al aire libre y en el patio continúan siendo oportunidades privilegiadas para la enseñanza y el aprendizaje; este espacio amplio, libre de obstáculos; con juegos y elementos que permitan la exploración, el desarrollo de las habilidades y las destrezas motoras gruesas. Los materiales y objetos que tengan cierta permanencia deben ser atractivos, limpios, seguros; renovándose periódicamente a fin de convocar nuevamente a los pequeños al descubrimiento y a los nuevos desafíos personales y con otros. La presencia de los educadores en estos momentos es imprescindible, para contener, dar seguridad, alentar, ofrecer oportunidades para el encuentro con otros y nuevos aprendizajes.

¹²¹ Ibidem 1

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DIMENSIONES

El seguimiento de los niños y sus aprendizajes forma parte de las tareas que los docentes y directivos deben realizar anualmente. Los docentes son los responsables directos, los directivos asesoran, supervisan y acompañan. La herramienta fundamental para realizar este seguimiento responsablemente es la observación y el registro de la observación directa y constante de las acciones y reacciones de los niños. Esta debe ser constante, atenta, tolerante y respetuosa, debe llevarse a cabo con la intención de aportar al desarrollo integral y formación de los niños, pero sin invadir sus espacios de actividad y juego. Sin dudas estas orientaciones no son cerradas, ni acabadas, simplemente se constituyen en una guía, en pistas en un punto de partida coherente con la propuesta curricular, para que docentes y directivos, en una tarea conjunta y compartida, en sus proyectos curriculares institucionales, y en planificaciones más específicas (itinerarios y miniproyectos, en registros narrativos de seguimientos), puedan tener en cuenta a la hora de definir como diseñar y realizar sus informes. En ellos serán los docentes, quienes consideren cuales de los siguientes aspectos o indicadores, podrán ser pertinentes para la evaluación, cuales podrán guiar su tarea, ya que los mismos son amplios y abarcativos, y tiene el propósito de facilitar la compleja labor de planificar y evaluar, considerando las características individuales de los niños en vinculación con el contexto.

183

A. DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

Se plantean algunos ejes que se irán entrelazando con las orientaciones para la evaluación de otras dimensiones. Se proponen:

Los vínculos: Relación con la maestra, otros adultos significativos, otros niños: ¿Establecen vínculos de apego con su maestra? ¿Se comunican? De qué manera? ¿Cómo expresan sus estados emocionales?

¿Se relaciona con uno o algunos pares? ¿Busca la compañía del otro para el momento de juego? ¿Cómo son sus interacciones? ¿Se inician en el compartir? ¿Realizan acciones propuestas por el educador?

Para la **primera sección**, sala de lactarios se proponen los siguientes aspectos orientadores para la evaluación:

Período de Inicio: Primeros contactos con las docentes, compañeros y otras personas significativas. Despedida, necesidades, dificultades, juegos y actividades preferidas.

Aspectos Generales: ¿Cuánto tiempo permanece despierto? ¿Reconoce personas y objetos? ¿Expresa sus estados emocionales? ¿Cómo? ¿Manifiesta emociones agradables y desagradables?

Regulación del ritmo biológico (en sueño y alimentación): ¿Duerme y se alimenta por lo general en horarios semejantes los diferentes días? ¿Acepta los horarios que se van presentando? ¿Cuántas veces por día duerme? ¿Cuánto tiempo cada vez? ¿Necesita algún objeto para dormir? ¿Acepta dormir solo? ¿Acepta ser alimentado y dormido por las personas encargadas de hacerla? ¿Acepta la comida sólida y semisólida? ¿Disfruta del momento de la alimentación? ¿Se incorpora paulatinamente a los ritmos y horarios del jardín? ¿Acepta rutinas compartidas? ¿Incorpora breves tiempos de espera? ¿Muestra autonomía en las acciones y uso de utensilios en el momento de la alimentación? ¿Colabora en las prácticas higiénicas?

Para la **segunda sección**, se plantean los mismos ejes y nuevas preguntas orientadoras:

Periodo de Inicio: Primeros contactos con las docentes, compañeros y otras personas significativas, Despedida, necesidades, Dificultades, juegos y actividades preferidas. Participación en las propuestas. Comunicación con pares y docentes.

Aspectos Generales:

Tiempo de vigilia, de sueño, de juego. ¿Se observan lapsos cada vez más prolongados de juego/actividad? ¿Responde a normas básicas (de convivencia, de orden de higiene)? ¿Cómo reacciona frente a situaciones y personas nuevas? ¿Se adapta a situaciones nuevas y desconocidas? ¿Cómo reacciona frente a las dificultades? ¿Busca nuevos medios en su accionar? ¿Tiene tolerancia a la espera? ¿Muestra autonomía en los momentos de higiene sueño y alimentación? ¿Usa la cuchara? ¿Sostiene la taza o el vaso? ¿Se puede dormir solo? ¿Intenta lavarse y secarse las manos? ¿Colabora en el momento del cambio de pañal? ¿Reconoce sus pertenencias?

Para la **tercera sección**, dos años, planteamos:

Periodo de Inicio: Separación y despedida de la familia ¿cómo se dio el despegue con la familia, se separó sin dificultades, lloró, lloró angustiado? ¿Cómo es la despedida? ¿Cómo fue el acompañamiento que necesitó? ¿Hubo alguna situación en particular para destacar? En caso del pasaje de una sala a otra ¿Aceptó quedarse, busca a la maestra anterior?

Primeros contactos con los docentes y con otros adultos. Relación con los pares.

Adaptación a las rutinas del jardín ¿Se adapta a las modalidades y horarios establecidos en las rutinas y en las actividades cotidianas.

Aspectos Generales: Progresiva realización de actividades en forma independiente ¿Muestra autonomía en las actividades cotidianas y de juego?

Autonomía progresiva en las actividades de crianza, alimentación, higiene y sueño. Dificultades.

¿Demuestra autonomía en el momento de irse a dormir a la colchoneta? ¿Utiliza correctamente los utensilios en el momento de la alimentación, manejo de cuchara, del vaso y/o taza? ¿Manifiesta bienestar luego de satisfacer su necesidad después de comer?

Control de esfínteres ¿Se da cuenta cuando está mojado y/o sucio? ¿Avisa cuándo y cómo? ¿Avisa que quiere ir al baño? ¿Utiliza el vocabulario adecuado para expresar sus necesidades fisiológicas? ¿Va al baño solo, necesita ayuda? ¿Se lava solo las manos, la cara, los dientes?

Logros en relación al desarrollo de las pautas de convivencia y modos sociales de comportamiento ¿Responde a normas básicas de orden y de higiene? ¿Actúa respetando modalidades aceptadas socialmente, sentarse para comer, uso de la servilleta, solicita algo diciendo por favor, da las gracias?

B. DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

EXPERIENCIAS DE LENGUAJE DE LA PRIMERA SECCIÓN

Comunicación a través de gestos y expresiones:

- ✓ ¿Expresa sus necesidades por medio de gestos?
- ✓ ¿Comunica sus deseos por medio del lenguaje gestual?
- ✓ ¿Reconoce e imita algunas formas comunicativas, saludos, palmas?

Comunicación con adultos y pares mediante producciones verbales:

- ✓ ¿Se expresa verbalmente emitiendo pequeños sonidos?
- ✓ ¿Emite silabeos?
- ✓ ¿Efectúa intercambios que afianzan la comunicación?

Reconocimiento de palabras:

- ✓ ¿Cómo reacciona frente a las palabras familiares?
- ✓ ¿Entiende algunos nombres de personas conocidas, de objetos?

Para la **segunda sección**, se ofrecen los siguientes ejes como orientaciones para la evaluación de las Experiencias lenguaje oral:

Utilización del lenguaje no verbal para sus manifestaciones:

- ✓ ¿Utiliza el lenguaje corporal y gestual para sus comunicaciones?
- ✓ ¿Se manifiesta por medio de gritos, llantos, enojos, sonrisas?

Inicio en la expresión de deseos y necesidades a partir del lenguaje verbal:

- ✓ ¿Utiliza el lenguaje verbal para expresarse?
- ✓ ¿Pide ayuda en situaciones cotidianas y de juego?
- ✓ ¿Cómo es su vocabulario?
- ✓ ¿Reconoce el nombre de los objetos?

Interacciones verbales entre el niño y el docente y de los niños entre sí:

- ✓ ¿Participa de diferentes intercambios haciéndose entender?
- ✓ ¿Se expresa utilizando palabras sueltas, palabras-frases?
- ✓ ¿Responde a consignas verbales simples?

Para la **tercera sección** se propone continuar con los ejes anteriores e incluir nuevos interrogantes en relación a:

Comunicación de necesidades, deseos y sensaciones:

- ✓ ¿Utiliza el lenguaje verbal para comunicarse con adultos y pares?
- ✓ ¿Expresa sus deseos y sentimientos por medio del lenguaje verbal?
- ✓ ¿Participa de intercambios comunicativos escuchando y expresándose?
- ✓ ¿Se hace entender con o sin palabras?
- ✓ ¿Utiliza gestos y movimientos corporales acompañando la lengua oral?

Resolución de situaciones utilizando las palabras:

- ✓ ¿Utiliza la palabra para enfrentar situaciones significativas o para resolver algún conflicto?
- ✓ ¿Nombra objetos en relación con las actividades?

Intercambio oral con adultos y pares:

- ✓ ¿Se expresa por medio de palabras sueltas, palabras-frases, o se expresa a través de frases cortas?
- ✓ ¿Tiene un vocabulario rico para su edad?
- ✓ ¿Amplía ese vocabulario?

EXPERIENCIAS CON LA LITERATURA

Para las Experiencias de sensibilización estética en la **primera sección**, se puede tener en cuenta:

- ✓ ¿Cuáles experiencias prefiere?
- ✓ ¿Participa en juegos sonoros?
- ✓ ¿Produce sonidos con la voz?
- ✓ ¿Cómo reacciona al escuchar los sonidos, al sentir el ritmo?
- ✓ ¿Acompaña las canciones de cuna de las que participa? ¿Cuáles son sus preferidas?
- ✓ ¿Disfruta de escuchar poesías, rimas, canciones?
- ✓ ¿Reconoce el repertorio de canciones?

Para la **segunda sección**, se proponen:

- ✓ ¿Qué actividad prefiere?
- ✓ ¿Disfruta de las propuestas literarias?
- ✓ ¿Participa de juegos sonoros? ¿Cómo?
- ✓ ¿Canta y escucha los poemas con música?
- ✓ ¿Intenta imitar al maestro?
- ✓ ¿Disfruta de la escucha de cuentos breves?
- ✓ ¿Disfruta de la escucha de poesías, rimas, retahílas, etc.?
- ✓ ¿Se interesa por mirar libros?
- ✓ ¿Interactúa con títeres?
- ✓ ¿Hace hablar al títere?

En la **tercera sección** se plantean algunos interrogantes orientadores en relación con la literatura:

- ✓ ¿Aprecia y disfruta de los textos literarios?
- ✓ ¿Disfruta de la escucha de cuentos narrados y/o leídos?
- ✓ ¿Disfruta de la escucha de rimas, poesías, adivinanzas?
- ✓ ¿Le gusta cantar y escuchar canciones?
- ✓ ¿Reconoce las poesías, amplía su repertorio?
- ✓ ¿Está atento?
- ✓ ¿Juega con títeres, dramatiza?
- ✓ ¿Expresa a través de los títeres sus sentimientos?
- ✓ ¿Se interesa por mirar libros?
- ✓ ¿Cuáles prefiere?

EXPERIENCIAS SONORAS MUSICALES.

Es interesante para mejorar las prácticas y brindar las ayudas necesarias a los niños que las situaciones de aprendizaje musical se llevan a cabo en Itinerarios lúdicos, acentuando el vínculo afectivo. En este sentido se piensa la evaluación como una instancia, una oportunidad para registrar en forma individual y grupal las respuestas, avances, actitudes y transformaciones que se manifiestan en cada niño y en el grupo; lo que beneficiará al docente y le permitirá mejorar la calidad educativa, considerando que la enseñanza como “*construcción progresiva del conocimiento y comprensión de la acción*”¹²² acompaña cada uno de los momentos de los Itinerarios. El docente, entonces, puede apelar a preguntas sencillas para dicho registro del niño:

¹²²Díaz G., M.; Riaño G., M.E.; 2010. Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil. Santander: PubliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.

- ✓ ¿Qué avances se registran en el desarrollo de su audición: reconoce voces, instrumentos, sonidos del entorno natural y social?
- ✓ ¿Qué progresos se advierten en el desarrollo de su lenguaje oral: gorjeos, gritos, sonidos guturales, balbuceos, silabeos, primeras palabras...?
- ✓ ¿Escucha y disfruta de sonidos, músicas de diferentes géneros, estilos, procedencias?
- ✓ ¿Va adquiriendo mayor autonomía en su desempeño motriz?
- ✓ ¿Se evidencian cambios en la forma de tomar los objetos e instrumentos musicales y de explorar sus modos de acción: sacudir, golpear, agitar, mover...?
- ✓ ¿Cómo progresa en el desarrollo de sus destrezas melódicas y rítmicas?

Otros aspectos que también se pueden registrar mediante la observación:

- ✓ Comprensión y anticipación de acciones sobre el uso de distintos formatos textuales, por ejemplo canciones.
- ✓ Expresión de sonidos, gestos y movimientos como respuesta a estímulos sonoros y musicales.
- ✓ Expresión y producción musical con objetos sonoros e instrumentos musicales.
- ✓ Entonación de canciones sencillas.
- ✓ Dramatización de situaciones y relatos, con música, objetos e imágenes.

EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD

En la **primera sección**, sala de lactario, es importante considerar:

- ✓ Respuesta corporal del bebé en el sostén del adulto.
- ✓ Evolución del tono muscular.
- ✓ Conexión desde la mirada, un bebé sano te sigue con sus ojos.
- ✓ Aparición de la sonrisa como respuesta.

En la **segunda sección**, sala de deambuladores, se propone:

- ✓ Observar el lenguaje corporal del niño, el pequeño nos cuenta su historia con su cuerpo y tipos de juegos.
- ✓ El placer por el juego y el movimiento está en todos los niños: verificar si éste no quiere participar con su cuerpo o tiene miedo o está escondiendo algo.
- ✓ Si el diálogo corporal con el niño nos resulta desagradable, prestemos mucha atención, ya que contra más desagradable sea, seguramente más nos necesita. Un niño bien atendido y lleno de afecto en general es un pequeño agradable y afectuoso.

Finalmente para la **tercera sección**, de dos años se plantean los aspectos anteriores y algunos nuevos:

- ✓ Observar el lenguaje corporal y los juegos de los niños, ellos nos cuentan su historia a través de su cuerpo.
- ✓ ¿Cómo asimilan los pequeños los nuevos conocimientos y establecen los aprendizajes?
- ✓ ¿Cómo se relacionan con el entorno y con los demás?
- ✓ ¿Cómo van adquiriendo confianza en sí mismos, autoestima y autonomía?

EXPERIENCIAS EN ARTES VISUALES

Los docentes deben acompañar e intervenir oportunamente en cada momento, ya que se trata de las primeras experiencias de los pequeños en el Jardín Maternal y en las distintas manipulaciones se ponen en juego todos los sentidos. La idea, a partir de la presentación de las propuestas, es acercar a los niños a diferentes situaciones que les permitan ir avanzando e incursionando en la exploración y experimentación de los diferentes materiales, elementos, soportes, recursos que les favorezcan los aprendizajes.

En primera instancia se plantea que los niños exploren y produzcan con materiales conocidos, incorporando paulatinamente nuevas formas de acción con el material. Para luego ir probando, animándose a tocar, introduciendo sus dedos para perforar, triturando, amasando y hasta degustando cada nuevo material.

Después de todas las propuestas realizadas se puede continuar sosteniendo que estas actividades le proporcionan al niño la posibilidad de expresarse, comunicar sus sentimientos, representar el mundo que lo rodea con producciones tridimensionales.

188

Algunos indicadores para estas experiencias:

Primera sección

- ✓ ¿Disfruta de las propuestas plástico-visuales?
- ✓ ¿Mira con atención formas colores, texturas? Explora y manipula los materiales?
¿Cuáles prefiere?
- ✓ ¿Disfruta de ensuciarse, lo rechaza o le teme?

Segunda sección

- ✓ ¿Realiza garabatos?
- ✓ ¿Se interesa por modelar?
- ✓ ¿Explora y manipula los materiales? ¿Cuáles prefiere?

Tercera sección

- ✓ Evolucionó en el garabato.
- ✓ ¿Disfruta de las actividades de apreciación de la naturaleza, fotografías, reproducciones de obras de pintores famosos?
- ✓ ¿Construye en el espacio tridimensional?

C. DIMENSIÓN DEL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL

En la distintas secciones se plantea considerar lo corporal, lo postural y lo motriz. El movimiento. El espacio. Los objetos. Se proponen las siguientes preguntas orientadoras:

Para la **primera sección**, sala de lactantes:

- ✓ ¿Reconoce su propio cuerpo?
- ✓ ¿Muestra independencia en la exploración del espacio y los objetos?
- ✓ ¿Presta atención a los objetos externos? ¿Cómo son sus primeros acercamientos a los objetos?
- ✓ ¿Busca estrategias para acercarse a ellos y tomarlos?
- ✓ ¿Actúa sobre los objetos de forma voluntaria?
- ✓ ¿Discrimina los objetos según sus características y posibilidades de uso (por ejemplo pelota para rodar)?

- ✓ ¿Mira los objetos y los sigue en sus desplazamientos en el espacio? ¿Los busca aunque se encuentren escondidos o semi escondidos?
- ✓ ¿Logra la fijación ocular? ¿Logra la coordinación ojo-mano?
- ✓ ¿Toma objetos con las dos manos?
- ✓ ¿Se sienta solo estando acostado? ¿Gira de decúbito dorsal a ventral? ¿Se arrastra? ¿Gatea? ¿Se mantiene erecto con sostén propio, aferrado o no de sus manos? ¿Camina? ¿Explora su propio cuerpo? ¿Realiza juegos corporales? ¿Coordina espacios prácticos?
- ✓ ¿Toma cierta conciencia de las distancias en el espacio con los objetos y entre los objetos?
- ✓ ¿Utiliza el pulgar en el movimiento de pinza? ¿Qué acciones realiza con los objetos: chupar, apretar, empujar...? ¿Sigue los objetos en sus desplazamientos por el espacio?

En la **segunda sección**:

- ✓ ¿Reconoce y explora su cuerpo? ¿Conoce algunas partes de su cuerpo y las nombra y / o las señala?
- ✓ ¿Qué le sucede frente al contacto con el cuerpo de los otros?
- ✓ ¿Realiza movimientos globales? ¿Qué tipo de movimientos prefiere: trepar, correr... o aquellos que implican más a la motricidad fina? ¿Es seguro o inseguro en cuanto a lo corporal? ¿Es activo o pasivo en cuanto a lo motriz? ¿Maneja la pinza de los dedos?

En la **tercera sección** se puede considerar:

- ✓ Habilidades motoras de tipo manipulativo ¿Puede lanzar, golpear y transportar diferentes objetos? ¿Juega a lanzar y recibir pelotas, pompones, globos?
- ✓ Reconocimiento gradual de su cuerpo ¿Reconoce y explora su cuerpo? ¿Tiene mayor conocimiento de las partes de su cuerpo? ¿Cómo es su reacción ante el contacto de su cuerpo con el de los otros?
- ✓ Exploración de las características de los objetos y los usos que las personas hacen de ellos ¿Reconoce las características de los materiales, como tamaño, forma, color, textura, peso etc.? ¿Reconoce las características de los objetos?

D. DIMENSIÓN TRANSVERSAL: JUEGO

Se plantean algunos aspectos con preguntas orientadoras que se irán relacionando y articulando con la propuesta para la evaluación de las diferentes dimensiones.

Vínculos:

- ✓ ¿Establece vínculos con la docente? Contacto con la mirada, acercamientos
- ✓ ¿Responde a estímulos verbales?
- ✓ ¿Cómo expresa sus estados emocionales?
- ✓ ¿Mira a otros pares, les sonríe, intenta tocarlos?

Juegos maternos o de crianza:

- ✓ ¿Disfruta de los juegos de sostén, acunamiento?
- ✓ ¿Imita juegos de manos, de tomar y dar?
- ✓ ¿Se inicia en los juegos de ocultamiento, escondidas? ¿Buscan y descubren juguetes semiescondidos y expresan alegría?
- ✓ ¿Se inicia en los **juegos de persecuciones, motores?**
- ✓ ¿Le interesan los juegos **de construcciones?** ¿Qué acciones realiza?
- ✓ ¿Enriquece sus construcciones con otros juguetes, objetos?

Juegos de imitación, del “Como sí” (Inicio del juego simbólico):

- ✓ ¿Imitan acciones de otros?
- ✓ ¿Es capaz de jugar con uno o más objetos?
- ✓ ¿Descubre acciones entre ellos, las relaciona?
- ✓ ¿Se inicia en el juego del “como sí”, dramatiza diferentes situaciones?
- ✓ ¿Juega con otros/ al lado de otros? ¿Cómo interacciona con sus pares en el juego?
- ✓ ¿Qué sectores de juego son sus predilectos? ¿Se mantiene en alguno en particular?
- ✓ Avances en los modos de participación en las actividades lúdicas
- ✓ Preferencias de juegos y juguetes.

Juegos de exploración y heurísticos:

- ✓ ¿Sigue con la mirada los objetos que se mueven dentro de su campo visual? ¿Repite acciones que se producen en forma espontánea?
- ✓ ¿Interacciona con los objetos? ¿Explora los objetos y juguetes?
- ✓ ¿Cuáles prefiere? ¿Qué acciones realiza con mayor frecuencia?
- ✓ ¿Explora las diversas posibilidades de objetos, juguetes? ¿Qué acciones realiza con los objetos? ¿Los chupa, golpea, tira?
- ✓ ¿Tiene preferencias por algunos objetos? ¿Cuáles? ¿De qué modo?
- ✓ Avances en la exploración de los objetos.

IV- BIBLIOGRAFÍA

1º PARTE: "CAMPO GENERAL"

- ✓ AA.VV. (2008): *"Jardín maternal I: Hacia una institución respetuosa de la infancia"*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- ✓ AA.VV. (2008): *"Jardín Maternal II: Propuestas de organización y didáctica"*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- ✓ Antelo, E. (2005): *"La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia"*. El Monitor, N° 4, Buenos Aires. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro4/
- ✓ Arendt, H. (1996): *"Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política"*. Barcelona. Edit. Península.
- ✓ Baquero, R. (2005): *"Dejar crecer o enseñar (educar o dejar crecer)"*. Infancia en red. Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/
- ✓ Baquero, R. (2006): *"Sujetos y aprendizaje"*. MECyT. Buenos Aires
- ✓ Baquero, R.; Violante, R.; Rechac, A. (2005): *"¿Dejar crecer o enseñar?"*. Infancia en red. Disponible en: www.infanciaenred.com.ar
- ✓ Blanco, Guijarro, M. R. (2005): *"La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia"*. Revista Enfoques Educativos N°7. Departamento de educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/blanco-delPiano_n7_2005.pdf.
- ✓ Bruner, J. (1997): *"La educación puerta de la cultura"*. Buenos Aires. Visor.
- ✓ Bustelo, E. (2011): *"El recreo de la infancia"*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ✓ Carli, S. (1999): *"La infancia como construcción social"*, en Sandra Carli (comp.): *"De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad"*. Buenos Aires. Santillana.
- ✓ CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *"Teoría crítica de la enseñanza"*. Barcelona. Martínez Roca.
- ✓ Caruso, M. y Dussel, I: *"De Sarmiento a los Simpsons"*. Buenos Aires. Ed.Kapeluz.
- ✓ Castorina, A. y otros. (1996): *"Piaget – Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Coll, C.: *"Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza"*. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchest, A. (comp.): *"Desarrollo psicológico y educación"*. Vol. II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.
- ✓ Conferencia: *"La escuela y la construcción de la igualdad"*, dictada en el Colegio Universitario Manuel Belgrano de Córdoba. Panel en relación a las condiciones de ingreso al Colegio. Córdoba, diciembre 2012
- ✓ Connell, R. W. (1997): *"Escuelas y justicia social"*. Madrid. Morata.
- ✓ Consejo Nacional de Políticas Sociales (2005): *"Guía para el diseño de espacios comunitarios"*. Documento de asistencia técnica.
- ✓ Dalhlberg, G.; P. Moss y A. Pence (2005): *"Más allá de la calidad en educación infantil"*. Barcelona. Edit. Grao. Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/
- ✓ DGCyE (2008): *"Diseño Curricular para la Educación Inicial"*. La Plata.
- ✓ DGCyE (2004): *"Experiencia de escuela infantil. Los niños de dos años en los servicios educativos del Nivel Inicial"*. Documento N° 2. La Plata.
- ✓ DGCyE, (2003). *"Diseño Curricular Primer Ciclo de la Educación Inicial"*. La Plata
- ✓ Duprat, H.; S. Estrin y A. Malajovich (1977): *"Hacia el jardín maternal"*. Buenos Aires. Edit. Búsqueda.
- ✓ Eisner, E. (1995): *"Educar la visión artística"*. Buenos Aires. Paidós.

- ✓ Flores, E.; Tobal, P. y Flores, V. (2014): *"Lo curricular: Un pasaporte de la guardería al jardín Maternal. Aportes para una reflexión"*. Proyecto de Investigación. INFOD.
- ✓ Fujimoto, G. (2000): *"Modalidades alternativas en educación inicial"*, en M.V. Peralta y R. Salazar (comp.): *"Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial"*. La Paz. Cerid / Maysal.
- ✓ Fujimoto, G. (2001): *"La calidad en la educación inicial"*. Ponencia en el Primer encuentro estatal de educación inicial. Monterrey, Nuevo León, México.
- ✓ Gallego Ortega, J. (1998): *"Educación Infantil"*. Málaga. Ediciones Aljibe. 1998.
- ✓ Gerstenhaber, C. (2004): *"Educar y cuidar en el Jardín Maternal"*. Buenos Aires. AZ Editora.
- ✓ Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación (2000): *"Diseño Curricular para la Educación Inicial"*.
- ✓ Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *"La Educación Infantil de 0 a 3 años"*. Madrid. Morata.
- ✓ González, Liliana: *"Aprender psicopedagogía. Antes y después del síntoma"*. Ed Del Boulevard.
- ✓ Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Argentina. 2006.
- ✓ Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes Nº 26.061
- ✓ Ley Nacional Nº 26150: *"Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral"*. Programa Nacional De Educación Sexual Integral.
- ✓ Malajovich, A. (2002): *"Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica"*. OEI. Buenos Aires.
- ✓ Marotta, E. (1998): *"Enseñar en el jardín maternal. Preguntas para compartir, respuestas para construir"*, en Revista 0 a 5, la educación en los primeros años.
- ✓ Marotta, E. (2009): *"Tejiendo redes para una crianza compartida"*, en OMEP: *"Educación inicial: estudios y prácticas"*. Buenos Aires. 12ntes.
- ✓ Martiñá, R. (2003): *"Escuela y Familia. Una alianza necesaria"*. Troquel. Buenos Aires.
- ✓ Ministerio da Educacao e do Desporto. Secretaria de Educacao Fundamental. Coordenacao Geral de Educacao Infantil (1998): *"Referencial Curricular Nacional para la Educacao Infantil"*. Introducao. Volume II y III. Brasilia.
- ✓ Ministerio de Educación de la Nación (2004): *"Núcleos de aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial"*.
- ✓ Ministerio de Educación de la Nación (2010): *"Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la Educación Inicial"*.
- ✓ Ministerio de Educación de la Nación (2012): *"Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza"*. Documento de trabajo. Buenos Aires.
- ✓ Ministerio de Educación de la Nación (2013): *"Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y Cuidado para la primera Infancia"*.
- ✓ Ministerio de Educación de la Nación (2015). Cuadernos de trabajo. Serie Política Educativa. Módulo 3: *"Los desafíos de los niveles del sistema educativo"*
- ✓ Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011): *"Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial"*.
- ✓ Molina L. y N. Jiménez (1998): *"La escuela infantil. Acción y participación"*. Barcelona.
- ✓ Moreau de Linares, L. (2006): *"El jardín Maternal. Entre la intuición y el saber"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Moreau de Linares, L.; A. Malajovich y A. De León (2001): *"Pensando la educación infantil. La sala de bebés"*. Buenos Aires. Octaedro.
- ✓ Myers, R. (1992): *"Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro"*. Revista

- Iberoamericana de educación, Nº 22, enero-abril 2000. Disponible en: www.rieoei.org/rie22f.htm.
- ✓ Oller, M. (2008): *"Las familias también cuentan"*, en Planificar la etapa 0-6. Barcelona. Edit. Grao.
 - ✓ Pastorino, E. (2005): *"Enseñar o asistir, ¿opuestos?"*, en Infancia en red, Dilemas.
 - ✓ Rebagliati, M. (2009): *"Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal"*, en E. Marotta, S. Rebagliati y C. Sena (comps.) *"¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente"*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
 - ✓ Rebagliati, M. S. (2010): *"Sujetos, infancias y familias"*, conferencia ofrecida en el foro para la Educación Inicial, Ministerio de Educación de la Nación.
 - ✓ Resolución 188/12: *"Plan nacional de educación obligatoria y formación docente"*. Consejo Federal de Educación.
 - ✓ Rogoff, B. (1993): *"Aprendices del pensamiento"*. Barcelona. Paidós.
 - ✓ Rogoff, B. (1998): *"Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social"*. Paidós.
 - ✓ San Martín de Duprat, H.; Wolodarsky, S.; Malajovich, A. (1977): *"Hacia el Jardín Maternal. Dilemas y propuestas"*. Buenos Aires. Búsqueda.
 - ✓ Schlemenson, S. (2002): *"El placer de criar, la riqueza de pensar"*. Buenos Aires. Noveduc.
 - ✓ Silva, G. (2007): *"Hacia el encuentro de indicadores poblacionales de desarrollo infantil"*, en *"Sistematización del marco conceptual"*. Lima. Disponible en: bvs.per.paho.org/sCt/sCt2007-012/sCt2007012.pdf.
 - ✓ Soto, C. y R. Violante (comp.) (2005): *"En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas"*. Buenos Aires. Paidós.
 - ✓ Soto, C. y R. Violante (comp.) (2008): *"Pedagogía de la crianza, Teorizaciones sobre la educación de los niños menores de 3 años"*. Buenos Aires. Paidós.
 - ✓ UNESCO (2005): *"El imperativo de la calidad"*, en *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo*. París.
 - ✓ UNESCO (2007): *"Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva, América Latina, Regiones Andina y Cono Sur"*. Buenos Aires. Argentina
 - ✓ Vigotsky, L. (1964): *"Pensamiento y lenguaje"*. Buenos Aires. Editorial Lautaro.
 - ✓ Vigotsky, L. (1988): *"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. México. Crítica.
 - ✓ Violante, R. (2001): *"Enseñanza en la Educación Inicial I y II. Documento para el debate curricular"*. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, GCba.
 - ✓ Willis, A. y H. Ricciutti (1985): *"Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años"*. Madrid. Morata.
 - ✓ Windler, R. (2009): *"Planificación y acción docente: reflexiones sobre la tarea educativa en el nivel inicial"*, Revista Educación Inicial: estudios y prácticas. Nº 1. Buenos Aires. 12(ntes). OMEP.
 - ✓ Zabalza, M. A. (1997): *"Calidad en la educación infantil. Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad"*. Madrid. Narcea.
 - ✓ Zelmanovich, P. (2005): *"Arte y parte de cuidado en la enseñanza"*, en *El Monitor*, Nº4, Buenos Aires. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro4/
 - ✓ Zelmanovich, P. (S/D): *"Apostar al cuidado en la enseñanza"*. Conferencia en CePa, GCba.

2ª PARTE: “CAMPO ESPECÍFICO”

- ✓ Álvarez Méndez, J. M. (2001) *“Evaluar para conocer, examinar para excluir”*. Madrid. Editorial Morata.
- ✓ BENEDITO, V. (1987) *“Introducción a la Didáctica”*. España. Barcanova.
- ✓ Bonnafé, M. (2000): *“Poner al bebé en el centro en Espacios para la lectura”*. Año II, Nº 5. México. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ BOSCH, L. (1983) *“La Evaluación en el Jardín de Infantes”*. Buenos Aires”. Librería del Colegio.
- ✓ Cabanellas, I. y otros. (2005): *“Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía”*. Barcelona. Edit. Grao.
- ✓ Camels, D. (2001): *“Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza”*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- ✓ Camels, D. (2004): *“Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida”*. Buenos Aires.
- ✓ CASTILLO ARREDONDO, Santiago. (2002) *“Compromisos de la Evaluación Educativa”*. España. Editorial Prentice Hall.
- ✓ Condemarín, M.; Medina, A. (2000): *“Evaluación auténtica de los aprendizajes”*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- ✓ Consejo Nacional de Políticas Sociales (2005): *“Guía para el diseño de espacios comunitarios”*. Documento de asistencia técnica.
- ✓ Contreras Domingo, J. (1990) *“Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la enseñanza”*. Madrid. Akal.
- ✓ Davini, C. (1993) *“Enseñanza”*. PTFD. MCE. Argentina.
- ✓ DGCyE (2009): *“El juego en sectores para la sala de dos años. Anexo”*. La Plata. Mimeo. Disponible en: www.abc.gov.ar
- ✓ DGCyE (2009): *“Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial Nº 6”*. La Plata.
- ✓ Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *“Pedagogía del Nivel Inicial”*. Buenos Aires. Plus Ultra.
- ✓ Duprat, H.; S. Estrin y A. Malajovich (1977): *“La institución y la comunidad”*, en *“Hacia el jardín maternal”*. Buenos Aires.
- ✓ Frabboni, F.; Galletti, A.; Savorelli, C. (1980): *“El primer abecedario: el ambiente”*. Barcelona. Fontanella.
- ✓ Gallego Ortega (comp) (1998) *“La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo”*, en Educación Infantil. Málaga. Aljibe.
- ✓ García Cabana, L. y I. Montoto (1995): *“Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización”*. Buenos Aires. MCBA.
- ✓ Gerstenhaber (1997): *“Los límites, un mensaje de cuidado”*. Buenos Aires. AZ.
- ✓ Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *“La cesta del tesoro” y “El juego heurístico”*, en *“La Educación Infantil de 0 a 3 años”*. Madrid. Morata.
- ✓ Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *“Las relaciones profesionales con los padres”*, en *“La Educación Infantil de 0 a 3 años”*. Madrid. Morata.
- ✓ Harf R. y Violante R.(1994) *“Conceptos generales sobre estrategias metodológicas. Compilación y elaboración sobre textos varios”*. Mimeo.
- ✓ Harf, R.; Pastorino, E.; Spinelli, A.; Sarlé, P.; Violante, R. y Windler, R. (1996): *“Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica”*. Buenos Aires. El Ateneo.
- ✓ Harf, R.; Pastorino, E.; Spinelli, A.; Sarlé, P.; Violante, R. y Windler, R. (1993/1994/1995): Documentos Curriculares. PTFD. MCE. Argentina.
- ✓ Hermosilla, B. (2004): Secretaría de Estado de Educación. Módulo II sobre Planificación y Evaluación de la Práctica Educativa en el Grado Pre- Primario. República Dominicana.

- ✓ Iglesias Forneiro, L. (1996): *"La organización de los espacios en la educación infantil"*. En M.A. Zabala: "Calidad en la Educación Infantil". Madrid. Narcea.
- ✓ Instituto Nacional de Formación Docente (2015). Clase 1. Módulo: *"Los sujetos de la Educación Inicial en los tres primeros años: los educadores/as, los niños/as y las familias"*. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Kamii, C. (1983): *"La autonomía: el objetivo de la educación según Piaget"*, en "El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget". Madrid. Aprendizaje Visor.
- ✓ Kamii, C. y R. DeVries (1983): *"Objetivos y principios de la enseñanza"*, en "El conocimiento físico en la educación preescolar". Madrid. Siglo XXI.
- ✓ Lacasa, P. (1997): *"Familias y escuelas. Caminos de orientación educativa"*. Visor.
- ✓ Malajovich, A. (Comp.) (2000): *"Recorridos didácticos en la educación inicial"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Manrique, A. M. y C. Rosemberg (2000): *"¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?"*. Buenos Aires. Aique.
- ✓ Marota, E. y otros. (2000) *"Evaluación en el Nivel inicial: herramientas y objetivos"*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- ✓ Marotta, E. (1998): *"Enseñar en el Jardín Maternal. Preguntas para compartir, respuestas para construir"*, en revista "De 0 a 5: La educación en los primeros años", N°5. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- ✓ Mayol Lassalle, M. (2005): *"Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses"*, en C. Soto y R. Violante (comp.): "En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas". Buenos Aires. Paidós.
- ✓ MCBA. Dirección de Curriculum (1995): Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- ✓ Ministerio de Educación de Chile. (2004) *"Propuestas Didácticas para Mejorar la Calidad de los Aprendizajes de Niñas y Niños"*. Santiago de Chile.
- ✓ Ministerio de Educación y Ciencia de España: *"Los espacios, los materiales y el tiempo"*, en "Orientaciones didácticas". Madrid.
- ✓ Ministerio de Educación y Cultura. (2004) *"Evaluación del proceso de aprendizaje para el Nivel Inicial"*. Asunción, Paraguay.
- ✓ Molina L. y N. Jiménez (1998): *"Jugar y explorar el entorno"*, en "La escuela infantil: Acción y participación". Barcelona. Paidós.
- ✓ Monereo, C. (Coord.) (1994). *"Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula"*. Barcelona. Edit. Grao.
- ✓ Moreau de Linares, L. (1993): *"El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Moreau de Linares, L. (1993): *"Los padres y el jardín maternal"*, en "El jardín maternal.
- ✓ OMEP (2009): *"Educación inicial: estudios y prácticas"*. Buenos Aires. 12ntes.
- ✓ Palomeque, I. (1996): *"El juego heurístico con objetos"*. Revista Educación inicial.
- ✓ Palomeque, M. (1991): *"Intimidaciones de una sala de Maternal"*. Buenos Aires. MCBA.
- ✓ Pérez, E.; M. Vélez; S. Barragán y B. Trueba (1991): *"Introducción"*, en "Guía documental y de recursos". Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- ✓ PLA I MOLINS. M. (1993) *"Curriculum y Educación"*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- ✓ ROCKWEL. E. (comp.)(1985): *"Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente"*. Méjico. Caballito.
- ✓ Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. (1992): *"Comprender y transformar la enseñanza"*. Madrid. Morata.

- ✓ Santos Guerra, Miguel. (2000). *"Evaluar es comprender"*. Argentina. Ediciones Magisterio.
- ✓ Sarlé, P. (1999): *"Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial"*. Brasil.
- ✓ Sarlé, P. (2001): *"El juego como estructura o forma didáctica"*; y *"Nosotros también jugamos: el juego y las prácticas de buena enseñanza"*, en *"Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil"*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- ✓ Sarlé, P.; C. Soto, L. Vasta y R. Violante (2005): *"Cuando de jugar se trata en el jardín maternal"*, en Soto, C. y R. Violante (comp.) *"En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Sinclair, H. y otros (1982): *"Los bebés y las cosas. La creatividad del desarrollo cognoscitivo"*. Barcelona. Gedisa.
- ✓ Soto, C. (2011): *"Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico"* Buenos Aires. 12ntes. OMEP.
- ✓ Soto, C. y L. Vasta (2009): *"Objetos para explorar, jugar y conocer"*, en Revista Travesías didácticas. Creando huellas en la educación Inicial, Nº 6.
- ✓ Soto, C. y L. Vasta (2009b): *"El juego dramático en la sala de dos años. Cada cual atiende su juego y el juego de los otros"*, en *"Educación Inicial: estudios y prácticas"*. Buenos Aires. 12ntes.
- ✓ Soto, C. y R. Violante (2008): *"¿Cómo armar propuestas de 'buena crianza'? Algunos principios pedagógico-didácticos"*, en C. Soto y R. Violante: *"Pedagogía de la crianza"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Spakowsky, E. (2004) *"Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución"*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- ✓ Terigi, F. (1994): *"Organización del trabajo en el aula"*. PTFD. MCE. Argentina.
- ✓ Universidad Nacional de Cuyo (S/D): *"Sugerencias de juguetes para las salas del Jardín Maternal"*. Mendoza.
- ✓ Violante, R. (2001): *"Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Documento curricular. Trayecto de la Formación centrado en el Nivel GCBA"*. Dirección de Currícula. Buenos Aires.
- ✓ Violante, R. (2006): *"Cómo enseñar a los niños pequeños"* Disponible en: www.educared.org/global/educrianza.
- ✓ Violante, R. (2008): *"Los escenarios de crianza en la educación"*, en C. Soto y R. Violante, *"Pedagogía de la crianza"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Violante, Rosa, Soto, Claudia (2008): *"Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Willis, A. y Ricciutti, H. (1985): *"Juego y aprendizaje"*, en *"Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años"*. Madrid. Morata.
- ✓ Willis, A. y Ricciutti, H. (1985): *"Ayudar a los bebés en su adaptación"*, en *"Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años"*. Madrid. Morata.
- ✓ Willis, A. y Ricciutti, H. (1985): *"Espacio físico y equipamiento"*, en *"Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años"*. Madrid. Morata.
- ✓ Willis, A. y Ricciutti, H. (1985): *"Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años"*. Madrid. Morata.
- ✓ Winnicott, D. (1989): *"Los bebés y sus madres"*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ Zabalza, M. (1991): *"Diseño y desarrollo curricular"*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones.
- ✓ Zabalza, M.A. (1987): *"Medios, materiales y recursos didácticos"*, en *"Áreas, medios y evaluación en la educación infantil"*. Madrid. Narcea.
- ✓ AAVV (2007): *"Enseñar y entender a los niños pequeños"*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

- ✓ AAVV (2008): *"Lenguas y lenguaje en la educación infantil: las formas tempranas de comunicación"*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- ✓ AAVV (2009): *"Niños, cuentos y palabras: experiencias de lectura y escritura en la educación infantil"*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- ✓ Akoschky, J. (1988): *"Cotidífonos, Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos"*. Buenos Aires. Editorial Ricordi.
- ✓ Andrade Rodríguez (2009): *"Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar"*. Publicación digital del CELEP Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Cuba.
- ✓ Andricaín, S. y Rodríguez, A. (2003): *"Escuela y poesía, ¿Y qué hago con el poema?"*. Argentina. Lugar Editorial.
- ✓ Berdichevsky, P.: *"0 a 5. La educación en los primeros años. Artes plásticas. Paisajes percibidos... Paisajes imaginados."*
- ✓ Bonnafé, M. (2008): *"Los libros, eso es bueno para los bebés"*. Argentina. Editorial Océano.
- ✓ Brandt, E.; Soto, C., Violante, R y Vasta, L. (2009): Informe final del Proyecto de Investigación *"La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual"*. ISPEI "Sara C. de Eccleston". Instituto Nacional de Formación Docente.
- ✓ Calmels D. (2004): *"Juegos de crianza"*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- ✓ Camels, D. (2012): *"Del sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza"*. Argentina. Editorial Biblos.
- ✓ Castronovo, A. y Martignoni, A. (1994): *"Caminos hacia el libro. Narración y lectura de cuentos"*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- ✓ Compaired, S.; Gunn, M. (2006): *"En la sala de 1. Planes didácticos y juegos (12 a 14 meses)"*. Buenos Aires. Hola chicos.
- ✓ Condemarín, M.; Medina, A. y Galdamez, V. (2002) *"Taller de lenguaje"*. Santiago de Chile. Dolmen Educación.
- ✓ Díaz G., M.; Riaño G., M.E. (2010): *"Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil"*. Santander. PUBliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- ✓ Diseño Curricular de Educación Inicial. Provincia de San Juan.
- ✓ Diseño Curricular Jardín Maternal. Consejo de Educación Provincial. Río Negro.
- ✓ Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de Córdoba (2011 – 2015).
- ✓ Diseño Curricular Provincial para Jardín Maternal de Buenos Aires (2003).
- ✓ Diseño Curricular Provincial para Jardín Maternal de La Plata (2012).
- ✓ Diseño Curricular Provincial para Jardín Maternal de Mendoza (2014).
- ✓ Diseño Curricular Provincial para Jardín Maternal de Río Negro (1997).
- ✓ Doherty-Sneddon, G. (2009): *"El lenguaje no verbal de los niños"*. Argentina. Lumen.
- ✓ Español, S. (2005): *"Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia"*. Universidad Autónoma de Madrid.
- ✓ Ferrero, M.I.; Asprea, M.I.; Purtic, M.L. (2008): *"Vamos a Música. Guía para docentes de nivel inicial y de música"*. Buenos Aires. E.M.E. educación musical editores.
- ✓ Fusté S., Mercé B. (2007): *"Psicomotricidad y vida cotidiana"*. Barcelona. Editorial GRAÓ. 2007
- ✓ Gadamer, H. (1991). *"La actualidad de lo bello"*. Buenos Aires, Paidós.
- ✓ Hargraves (1991): *"Infancia y educación artística"*. Madrid. Morata.
- ✓ Hargreaves, D. (1998): *"Música y desarrollo psicológico"*. Barcelona. Edit. Grao.
- ✓ Itkin Silvia (Comp) (1999): *"Ciencias Naturales. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años"*. Ediciones Novedades Educativas.
- ✓ Kalmar D. (2005): *"Que es la Expresión Corporal"*. Buenos Aires. 2005.

- ✓ Ley Nacional Nº 26150: *“Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”*. Programa Nacional De Educación Sexual Integral.
- ✓ Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años. Conceptos extraídos de CGE- Entre Ríos. Versión Preliminar Resol. 4347/07.
- ✓ Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. *“Brotes y Sedimentos”* Jardín Maternal. Segunda Parte. . Entre Ríos
- ✓ López, Ma. E. (Comp.)(2007): *“Artepalabra. Voces en la poética de la infancia”*. Argentina. Lugar Editorial.
- ✓ Malajovich A. (2000): *“Recorridos didácticos en la educación inicial”*. Buenos Aires Editorial Paidós.
- ✓ Malbrán, S. (2004): *“El aprendizaje musical de los niños”*. Buenos Aires. Ediciones PAC.
- ✓ Mariño, R. (2004): *“Máximas y mínimas sobre la estimulación de la lectura”*, disponible en: www.imaginaria.com.ar/13/6/máximas_y_mínimas.htm.
- ✓ Ministerio de Cultura y Educación (1972). Consejo Nacional de Educación. Curriculum para el Nivel Pre-escolar. Bs. As.
- ✓ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006): *“Núcleos de aprendizaje prioritarios. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca”*. Buenos Aires
- ✓ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010): *“La formación docente en Alfabetización Inicial: Literatura Infantil y Didáctica”*. Buenos Aires.
- ✓ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2011): *“Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial”*. Argentina.
- ✓ Moffat, Sir Cameron (1995): *“Primeros Auxilios para Niños”*. Editorial Patria Escolar.
- ✓ Montes, G. (1999): *“La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético”*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ MONTES, G. (2006): *“La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”*, Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- ✓ Moreau de Linares, Lucía y Brandt, Ema (2000): *“En el Jardín Maternal, una visión desde la plástica”*. 1º edición. Tiempos Editoriales.
- ✓ Muñoz Sandoval, A. (2009): *“El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil”*. España. Eduforma.
- ✓ Origlio, F y otros (2010): *“Arte desde la cuna. Educación temprana. 0 a 3 años”*. Buenos Aires. Nazhira.
- ✓ Origlio, F.; Aquino, M.; Azzerboni, D.; Pitluk, L.; Rubí, D.N. (2009): *“Itinerarios didácticos para el ciclo maternal Propuestas educativas de 0 a 3 años”*. Buenos Aires. Hola chicos.
- ✓ Picco, P.; Soto C. (2013). *“Temas de 0 a 3 Años. Experiencias de Educación y Cuidado para la Primera Infancia”*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- ✓ Pitluk L. (2007): *“Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y Aprender de 0 a 3 años”*. Ediciones Novedades Educativas.
- ✓ Pitluk L. (2010): *“Jardín Maternal: Cómo Realizar los Informes”*.
- ✓ Porstein A. M. (2011): *“Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial”*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- ✓ Read H. (1995): *“Educación por el arte”*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- ✓ Reyes, I. (2008): *“La biblioteca para los que “no saben leer”: acceso a libros y lecturas en la primera infancia”* en: Bonilla, E. y otros: *“Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento”*. México. Océano Travesía.
- ✓ Reyes, Y. (2012): *“La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia”*. Argentina. Editorial Norma.
- ✓ Ritchter, K.(2008): *“Experiencia y génesis de lo artístico en la primera infancia”*, en Mayol Lasalle (comp.) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la*

- complejidad de la educación en los primeros años. UNICEF. OMEP Ed. Puerto Creativo Bs. As.
- ✓ Rodari, G. (1995): *"Gramática de la Fantasía. Una introducción al arte de inventar historias"*. Buenos Aires. Colihue.
 - ✓ Silveyra, C. (2002): *"Literatura para no lectores: la literatura y el nivel inicial"*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
 - ✓ Soto, C. y Violante, R. (comp) (2005): *"En el Jardín Maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas"*. Buenos Aires,. Ed Paidós
 - ✓ Spravkin, M. (2007): *"Educación plástica en la escuela: Un lenguaje en acción"*. 1edición 4° reimpresión. Buenos Aires. Novedades Educativas.
 - ✓ Turri C.; Fraguiglia R. (2014): *"Los Informes Evaluativos en el Nivel Inicial. Diferentes estrategias para evaluar"*. Ediciones Puerto Creativo.
 - ✓ Vigotsky, L. (1998 1ª ed. 1986): *"La imaginación y el arte en la infancia"*. Buenos Aires. Ed. Akal.
 - ✓ Willems, E. (2002): *"El oído musical La preparación auditiva del niño"*. Buenos Aires. Paidós.
 - ✓ Zabalza, M. (2000): *"Una educación infantil para el siglo XXI"*. Universidad de Compostela. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil Chile.
 - ✓ Zaina, A. y otros (2004): *"Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años"*. Buenos Aires. Ediciones Nazhira.

ALGUNOS LIBROS PARA CONSIDERAR EN LITERATURA INFANTIL

- ✓ Alcantará, R. (2011): *El chupete de Tonto*. Editorial Luis Vives.
- ✓ Alcantará, R. (2010): *"¿Quién es Tonto?"*. Editorial Luis Vives.
- ✓ Battut, E. (2014): *"La broma"*. Kókinos.
- ✓ Browne, A. (2012): *"Un gorila: un libro no sólo para contar"*. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Browne, A (2013): *"Cambios"*. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Browne, A (2013): *"En el bosque"*. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Campos, T.: *"En el bosque"*. Pequeños del Eclipse.
- ✓ Devetch, L. y Roldán, L. (2008): *"Ayer pasé por tu casa"*. Editorial Colihue.
- ✓ Echevarria, I. (2010): *"¡Qué brazos tan largos!"*. Ediciones MLC.
- ✓ Echevarria, I. (2013): *"Petit, el monstruo"*. Calibrescopio.
- ✓ Echevarria, I. (2013). *"El globo"*. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Istvansch (2004): *"Trabajo de autor"*. A-Z Editora.
- ✓ Lee, S. (2010): *"200"*. Cuatro Azules.
- ✓ Lobel, A. (2013): *"Historia de ratones"*. Kalandraka.
- ✓ Long, E. (2013): *"El libro que escribió Zack"*. V&R.
- ✓ Luján, J. (2013): *"Pantufles de perrito"*. Pequeño Editor.
- ✓ Martínez, E. y Sada, M. (2009): *"¡Ámame, mamá!"*. Ediciones El Naranja.
- ✓ Mayer, M. (2009): *"Rana, ¿dónde estás?"*. Cuatro Azules.
- ✓ Mello, R. (2012): *"Salvaje"*. Global Editora.
- ✓ Miyakoshi, A. (2013): *"Merienda en el bosque"*. Océano.
- ✓ Ohumura, T. (2012): *"A la cola"*. Editorial Corimbo.
- ✓ Ortiz, E. y Valdivia, P. (2014): *"Cada oveja con su pareja"*. Ediciones La Fragatina.
- ✓ Pellizari, G. (2015): *"Afuera anda el frío"*. Nazhira. Palabras Animadas.
- ✓ Pérez Aguilar, G. y Colombo, N. (2014): *"Pequeño dragón aprende a volar"*. Editorial Edelvires.
- ✓ Pérez Navarro, C. (2010): *"En el silencio del bosque"*. A buen paso.

- ✓ Prap, Lila. (2012): *"Mi papá"*. Longseller.
- ✓ Rocha, S. (2013): *"Por qué los elefantes prefieren jugar a la mancha"*. Pequeño Editor.
- ✓ Rodenas, A. (2009): *"Sueños"*. Anaya.
- ✓ Schössow, M. (2011): *"Una cucharadita para..."*. Lóguez Ediciones.
- ✓ Singer, I. y Giovanetti, G. (2011): *"Espejismos"*. CalibroscoPIO.
- ✓ Vhalde, L. y Fortín, R. (2015): *"Aventuras dibujadas: el barco de papel, en la cocina..."*. Editorial Colihue.
- ✓ Winter, S. (2013): *"Yo también"*. Ediciones Ekaré.
- ✓ Andrade Rodríguez (2009): *"Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar"*. Publicación digital del CELEP Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Cuba.
- ✓ Berdichevsky, P.: *"0 a 5. La educación en los primeros años. Artes plásticas. Paisajes percibidos... Paisajes imaginados."*
- ✓ Brandt, E.; Soto, C., Violante, R y Vasta, L.(2009): Informe final del Proyecto de Investigación *"La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual"*. ISPEI "Sara C. de Eccleston". Instituto Nacional de Formación Docente.
- ✓ Español, S. (2005): *"Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia"*. Universidad Autónoma de Madrid.
- ✓ Gadamer, H. (1991). *"La actualidad de lo bello"*. Buenos Aires, Paidós.
- ✓ Hargraves (1991): *"Infancia y educación artística"*. Madrid. Morata.
- ✓ Ministerio de Cultura y Educación (1972). Consejo Nacional de Educación. Curriculum para el Nivel Pre-escolar. Bs. As.
- ✓ Moreau de Linares, Lucía y Brandt, Ema (2000): *"En el Jardín Maternal, una visión desde la plástica"*. 1º edición. Tiempos Editoriales.
- ✓ Read H. (1995): *"Educación por el arte"*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- ✓ Richter, K.(2008): *"Experiencia y génesis de lo artístico en la primera infancia"*, en Mayol Lasalle (comp.) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. UNICEF. OMEP Ed. Puerto Creativo Bs. As.
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (comp) (2005): *"En el Jardín Maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas"*. Buenos Aires,. Ed Paidós
- ✓ Spravkin, M. (2007): *"Educación plástica en la escuela: Un lenguaje en acción"*. 1edición 4º reimpresión. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ✓ Vigotsky, L. (1998 1ª ed. 1986): *"La imaginación y el arte en la infancia"*. Buenos Aires. Ed. Akal.
- ✓ Zabalza, M. (2000): *"Una educación infantil para el siglo XXI"*. Universidad de Compostela. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil Chile.

DISCOGRAFÍA SUGERIDA

- ✓ Akoschky, J. (1992): *"Ruidos y ruiditos"*. Vol. I, II, III y IV. Buenos Aires. Tarka.
- ✓ Allaria, D. (2000): *"Piojos y piojitos del jardín de la esquina"*. Buenos Aires. D G discos.
- ✓ Cantemos con el Pro Música de Rosario. (1993). Buenos Aires. Cosentino.
- ✓ CD's con canciones varias de: María Elena Walsh, Magdalena Fleitas, Mariana Baggio, Luis M. Pescetti, Grupo Caracachumba, Fabrizio Origlio, Carlos Gianni, Hugo Midón, Grupo Sonsonando entre otros.
- ✓ Cincunegui, M. (2002). *"Mariana y los pandiya"*. Buenos Aires. Página/12.
- ✓ Conjunto Pro Música de Rosario (1990). *"Pro Música le canta a los más chiquitos"*. Buenos Aires. Cosentino.
- ✓ Conjunto Pro Música de Rosario (1990). *"Con ton y son"*. Buenos Aires. Cosentino.
- ✓ Conjunto Pro Música de Rosario (1993): *"Cantante y Sonante"*. Buenos Aires. Cosentino.
- ✓ Conjunto Pro Música de Rosario (1994). *"Música para niños"*. Buenos Aires. American Recording.
- ✓ Conjunto Pro Música de Rosario. (1993). *"El Pro Música de Rosario le canta a los niños del mundo"*. Buenos Aires. Cosentino.
- ✓ Conjunto Pro Música Niños Rosario (2014): *"Canciones infantiles"*. Buenos Aires. IRCO.
- ✓ Conjunto Pro Música Niños Rosario (2014): *"Para que los chicos canten y bailen"*. Buenos Aires. IRCO.
- ✓ Dúo Tiempo de Sol (2004): *"La brujita Tapita. Para cantar y cantar"*. Buenos Aires. Intelikids.
- ✓ Dúo Tiempo de Sol (2004): *"La brujita Tapita para jugar y jugar"*. Buenos Aires. Intelikids.
- ✓ Dúo Tiempo de Sol (2014): *"La brujita Tapita. Canciones para crecer jugando"*. Buenos Aires. Intelikids.
- ✓ Los Musiqueros (1993): *"Con todos los ritmos"*. Buenos Aires. Cosentino.
- ✓ Mendoza, G. (2009): *"Tierra en flor (música ancestral para niños)"*. Buenos Aires. Gobi music.
- ✓ Patatin Patatero (2008): *"Canciones de cuna a los niños del mundo"*. Buenos Aires. RGS music.
- ✓ Pro Música Niños Rosario (2010): *"Con la música a todas partes"*. Buenos Aires. El Arca de Noé.
- ✓ Usandivaras, T. (2008): *"¿Jugamos a cantar?"*. Buenos Aires. Gobi music.