

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Niños desde 45 días hasta 2 años

Actualización

2016



Diseño Curricular para la Educación Inicial

Niños desde 45 días hasta 2 años



ISBN: 978-987-549-596-8
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Gerencia Operativa de Currículum, 2016.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa
Dirección General de Planeamiento Educativo
Gerencia Operativa de Currículum
Av. Paseo Colón 275, 14º piso
C1063ACC - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4340-8032/8030
Correo electrónico: curricula@bue.edu.ar

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum.
Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo, 2016.
104 p. ; 29x21 cm.

ISBN 978-987-549-596-8

1. Guía Docente. 2. Educación Inicial. I. Azar, Gabriela, dir.
CDD 371.1

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según la ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Subsecretario de Carrera Docente

Jorge Javier Tarulla

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

Subsecretario de Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos

Alberto Gowland

Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa

Gabriela Azar

Directora General de Planeamiento Educativo

María Constanza Ortiz

Gerente Operativa de Currículum

Viviana Dalla Zorza



Diseño Curricular para la Educación Inicial

Niños desde 45 días hasta 2 años

Gerenta Operativa de Currículum

Viviana Dalla Zorza

Asistentes de la Gerencia Operativa de Currículum

Adela Correa Ocampo, María José Fittipaldi, Pablo Del Monte

El presente Diseño Curricular se ha realizado sobre la base del trabajo de especialistas y generalistas que han participado en la redacción del Diseño Curricular del año 2000.

Coordinación

Rosa Windler

Diana Jarvis

Especialistas

Ema Brandt

Perla Jaritonsky

Verónica Espínola

María Laura Inda

Alicia Zaina

Agradecimientos

A Marcela Goenaga, a Cristina Lunardelli, a los supervisores, directores y docentes del sistema de gestión pública y privada del Nivel Inicial que han participado en los encuentros, a los especialistas de la Escuela de Maestros y a los profesores de Formación Docente del Nivel Inicial.

Fotografías:

Jardín Maternal N° 6 D.E. 4, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Edición a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum

Coordinación editorial: María Laura Cianciolo

Edición: Gabriela Berajá, Andrea Finocchiaro, Marta Lacour y Sebastián Vargas

Diseño gráfico: Alejandra Mosconi y Patricia Peralta

RESOLUCIÓN

Número: 1332/MEGC/2016.

Buenos Aires, miércoles 6 de abril de 2016.

Referencia: E.E. N° 27.102.856/MGEYA-DGPLINED/15

VISTO:

La Resolución N° 1226-SED/00, el Expediente Electrónico N° 27.102.856/MGEYA-DGPLINED/15, y

CONSIDERANDO:

Que por las presentes actuaciones tramita la modificación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la educación inicial de niños y niñas desde 45 (cuarenta y cinco) días hasta 2 (dos) años a los efectos de su implementación en los establecimientos de la Dirección de Educación Inicial y de Formación Docente, dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal y de la Dirección General de Educación de Gestión Privada;

Que la Constitución de la Ciudad en su artículo 24 establece que la Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los 45 (cuarenta y cinco) días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar 10 (diez) años de escolaridad o el período mayor que la legislación determine;

Que la Ley Nacional N° 27.045 declara obligatoria la educación inicial para niños y niñas de 4 (cuatro) años en el sistema educativo nacional, determinando que las autoridades jurisdiccionales deberán asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales;

Que en su artículo tercero la mencionada ley establece que la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los 45 (cuarenta y cinco) días hasta los 5 (cinco) años de edad inclusive, siendo obligatorios los 2 (dos) últimos años, por lo cual las jurisdicciones tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de 3 (tres) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población;

Que la Ley N° 33 dispone que todo nuevo plan de estudios o cualquier modificación a ser aplicada en los contenidos o carga horaria de los planes de estudio vigentes en los establecimientos educativos de cualquier nivel, modalidad y tipo de gestión dependientes o supervisados por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para lograr validez deberán estar aprobados por el Ministerio de Educación de la Ciudad mediante el dictado de Resolución fundada para cada caso concreto; que la Resolución N° 1226-SED/00 aprobó el Diseño Curricular vigente para el nivel, comprendiendo el marco general, niños de 45 días a 2 años, niños de 2 y 3 años y niños de 4 y 5 años;

Que la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, a través de la Gerencia Operativa de Currículum, ha desarrollado en los últimos años un proceso de actualización

del Diseño Curricular de Niños desde 45 (cuarenta y cinco) días hasta 2 (dos) años, incorporando los aportes de los diversos actores del sistema de educación pública de gestión estatal y privada y de especialistas en educación infantil;

Que el Decreto N° 660/11 y sus modificatorios establece que la citada Dirección General tiene entre sus responsabilidades primarias la de diseñar y proponer la currícula educativa;

Que, por Decreto N° 363/15, se aprobó la nueva estructura orgánico funcional dependiente del Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, transfiriéndose las competencias de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, a la Dirección General de Planeamiento Educativo;

Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la intervención legal que le compete;

Por ello, y en uso de las facultades que le son propias,

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN
RESUELVE

Artículo 1.- Modifícase el Anexo I de la Resolución N° 1226-SED/00 en la parte del Diseño Curricular correspondiente a Niños desde 45 días hasta 2 años, conforme el Anexo I (IF-2015-27104800-DGPLINED) que forma parte integrante de la presente.

Artículo 2.- Establécese que la presente Resolución será obligatoria a partir del ciclo lectivo del año 2016, sin perjuicio del cronograma que las direcciones de Formación Docente y de Educación Inicial elaboren con las supervisiones para la incorporación de establecimientos durante el presente ciclo.

Artículo 3.- Establécese que el actual Diseño correspondiente a Niños desde 45 días hasta 2 años, que se imparte en los establecimientos de Educación Inicial de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, de la Dirección de Formación Docente de la Dirección de Educación Superior y de la Dirección General de Educación de Gestión Privada mantendrá su vigencia hasta la implementación definitiva de la modificación del Diseño Curricular Jurisdiccional que se aprueba en el artículo 1 de la presente Resolución, la que quedará concretada en el ciclo lectivo 2016.

Artículo 4.- Publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y efectúense las Comunicaciones Oficiales a la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, a las Direcciones Generales de Educación de Gestión Estatal, de Educación de Gestión Privada, de Planeamiento e Innovación Educativa, y para su conocimiento y demás efectos, pase a la Dirección de Educación Inicial y a la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación. Cumplido, archívese.



María Soledad Acuña
Ministra

Ministerio de Educación (Unidad Ministro)

Estimada comunidad educativa:

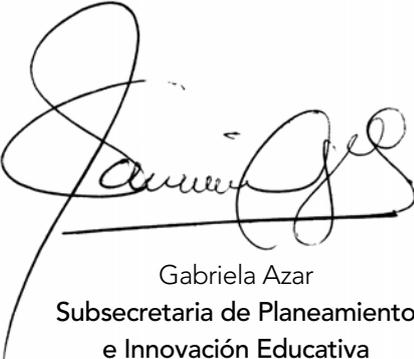
Me complace presentar la actualización del *Diseño Curricular para la Educación Inicial desde 45 días hasta 2 años*, que tiene como horizonte acercar orientaciones pedagógicas que guíen la tarea educativa y el trabajo con los más chicos al interior de las salas de nuestros jardines.

Es valioso destacar la importancia y el espíritu fundamental que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo integral de los niños y para sembrar semillas que den fruto en la futura trayectoria escolar. En esta línea, el espacio institucional es cuna de posibilidades de aprender con y de otros niños, incorporando habilidades, valores, hábitos, normas y actitudes.

Actualizar este Diseño Curricular implicó un proceso de elaboración participativa, un camino de profundos intercambios y diálogos enriquecedores. Destaco principalmente el debate y la reflexión sostenidos con los especialistas y los supervisores, los equipos directivos y los docentes de escuelas públicas de gestión estatal y gestión privada, comprometidos en el maravilloso desafío de contribuir con una educación plena, efectiva e inclusiva.

Espero que este sea el inicio de un recorrido sistemático de trabajo compartido en pos de la mejora de las prácticas docentes en las salas para fortalecer aprendizajes profundos de los niños de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Con el afecto de siempre,



Gabriela Azar
Subsecretaria de Planeamiento
e Innovación Educativa

Estimada comunidad educativa:

Esta actualización del *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años* tiene la finalidad de renovar y orientar las prácticas educativas en las diferentes instituciones maternas, en virtud de los cambios en la política educativa y de los cambios sociales, científicos y tecnológicos de estos últimos años.

La Educación Inicial es una unidad pedagógica que comprende a los niños y a las niñas desde los 45 días de vida hasta los 5 años, etapa fundamental de aprendizajes iniciales que, como jurisdicción, nos invita a asumir una vez más el compromiso de garantizar el acceso a una formación integral y sólida.

Es importante destacar que los aprendizajes que los niños y las niñas progresivamente construyen en las primeras secciones de la Educación Inicial se constituyen en un pilar insustituible que posibilita futuros saberes referidos a múltiples lenguajes y campos del conocimiento: valores, conceptos, habilidades integradas para un aprendizaje potente.

La consideración de los diferentes contextos de crianza y tradiciones socioculturales es fundamental para la valoración y el respeto de la infancia, en pos del compromiso de ampliar las capacidades y bagajes culturales de los niños y las niñas, trabajando mancomunadamente con las familias u otros adultos responsables.

Agradecemos y resaltamos también, por nuestra parte, la labor de especialistas y supervisores, docentes y equipos directivos de las escuelas de gestión pública estatal y privada, quienes a través de la reflexión y del diálogo llevaron adelante el valioso proceso participativo del que surge este Diseño Curricular.

Los saludamos con afecto,



María Constanza Ortiz
Directora General de Planeamiento
Educativo



Viviana Dalla Zorza
Gerente Operativa de Currículum

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
El jardín maternal.....	11
LA TAREA EDUCATIVA EN LA PRIMERA Y LA SEGUNDA SECCIÓN	13
Los valores en la educación	14
El clima afectivo institucional.....	15
El rol del equipo de dirección.....	16
El rol docente.....	17
El docente y la enseñanza.....	18
El tratamiento de la diversidad y la inclusión.....	20
El cuidado de la salud.....	22
La educación sexual integral en los niños pequeños.....	25
La lactancia.....	26
La higiene.....	26
Las primeras exploraciones.....	27
Las interrelaciones sociales	27
La relación con las familias.....	27
La comunicación con las familias.....	29
El período de inicio: el primer ingreso a la institución	30
La entrevista inicial.....	32
Reuniones informativas con las familias.....	33
El ambiente físico.....	35
La iluminación y los colores.....	36
El mobiliario	37
La estética de la sala	37
Las condiciones de seguridad.....	38
ENFOQUE DIDÁCTICO	40
Teorías que sustentan el enfoque didáctico	40
Los propósitos y los objetivos.....	42
Los contenidos.....	42
Las actividades	44
Actividades de cuidado cotidiano	45
Actividades de exploración y lúdicas.....	48

La planificación de la tarea en estas secciones	51
La evaluación del alumno	52
PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL	54
PRIMERA SECCIÓN. NIÑOS DESDE 45 DÍAS HASTA 1 AÑO	55
Propósitos, contenidos y actividades.....	55
Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros	55
Experiencias para el desarrollo corporal y motriz	60
Experiencias para la exploración del ambiente.....	65
Experiencias para la actividad lúdica.....	69
Experiencias para la expresión y la comunicación.....	73
Rol docente.....	92
Modalidades para la organización de la tarea	94
Organización de los grupos.....	94
Organización de los espacios.....	95
Distribución del tiempo	97
Evaluación del alumno	98
Guía para la evaluación de los niños.....	98
SEGUNDA SECCIÓN. NIÑOS DESDE 1 HASTA 2 AÑOS	100
Propósitos, contenidos y actividades.....	100
Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros	100
Experiencias para el desarrollo corporal y motriz	106
Experiencias para la exploración del ambiente.....	109
Experiencias para la actividad lúdica.....	111
Experiencias para la expresión y la comunicación.....	114
Rol docente; modalidades para la organización de la tarea.....	136
Organización de los grupos.....	136
Organización del espacio.....	137
Distribución del tiempo.....	139
Evaluación del alumno	140
Guía para la evaluación de los niños	140
BIBLIOGRAFÍA	144
Bibliografía general.....	144
Bibliografía sobre música	147

INTRODUCCIÓN

El presente texto es una reformulación del *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años* (2000). Esta actualización fue realizada con el fin de compatibilizar algunos ejes y apartados con los otros documentos curriculares vigentes; también, para ampliar orientaciones en algunos desarrollos pedagógico-didácticos. En su elaboración se ha procurado considerar los señalamientos realizados en diferentes encuentros por los supervisores, directores y docentes del sistema de gestión pública y privada del Nivel Inicial, por especialistas de la Escuela de Maestros y por profesores de Formación Docente del Nivel Inicial; a todos ellos les agradecemos su participación.

Este documento está dedicado a la tarea de enseñanza en las dos primeras secciones de la Educación Inicial. Junto con el *Marco General* y los otros dos documentos referidos a las salas de 2 y 3 años y de 4 y 5 años, respectivamente, conforma el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.¹

Es su objetivo acercar orientaciones pedagógicas para la enseñanza en estas edades, por lo que a partir de establecer los propósitos que guían la tarea educativa con los alumnos, se explicita el enfoque didáctico específico, que contextualiza para estas secciones lo expresado en el *Marco General*. Se formula la labor educativa en cada una de las secciones, presentando los contenidos y orientaciones didácticas, organizados alrededor de cinco ejes de experiencias. Algunas actividades son sugeridas como ejemplificaciones posibles para el trabajo con los contenidos, y, por lo tanto, están abiertas a su enriquecimiento a partir de las nuevas propuestas que los docentes organizarán en el trabajo áulico.

Es preciso señalar que este documento requiere, para profundizar su comprensión, de la lectura del *Marco General* de este Diseño, así como de los otros documentos, que varias veces se verán indicados y/o citados, pues como señala dicho *Marco General*, “este Diseño está pensado de manera circular, aunque su escritura necesariamente tiene un carácter lineal. Por lo que se recomienda devolver esta circularidad en la lectura. Esta permitirá resignificar los conceptos emitidos a la luz de lo que posteriormente se sostiene, y viceversa. Así, el *Marco General* cobrará mayor sentido a partir de lo especificado en cada uno de los otros documentos; y aun dentro de estos, los de cada apartado completan y profundizan lo expresado en los otros”.

El jardín maternal

Las transformaciones sociales, culturales y económicas que ocurren en la sociedad traen aparejadas modificaciones que influyen en la organización familiar y sus consecuentes formas y costumbres de crianza de los niños.

Los jardines maternos fueron inicialmente creados con una función netamente asistencial, para cubrir las necesidades de la familia, específicamente de la mujer (en su rol de madre). Con el paso del tiempo, el foco de atención se deriva a la primera infancia, para cubrir las demandas específicas de los niños a través de una propuesta pedagógica integral, que valoriza a estas instituciones y les otorga identidad propia.

¹ GCBA, Secretaría de Educación. *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General; Niños de 2 y 3 años; Niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires, 2000.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (de 2006) estructura el sistema educativo incorporando el primer ciclo del Nivel Inicial, y determina así al jardín maternal como primera institución o escenario extrafamiliar al que el niño accede. En su artículo 24, la mencionada ley establece que “Los jardines maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive (...)”. A su vez, en el artículo 21 se menciona la responsabilidad de dichas instituciones educativas de “(...) asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as”.

Diferentes especialistas coinciden en la importancia y el valor fundamental que tiene la educación en los primeros años de vida de los niños para su desarrollo integral, y para optimizar su actual y futura trayectoria escolar. Vale decir, el impacto positivo de la educación en los niños desde las primeras edades se verá reflejado tanto en los aspectos sociales como individuales de cada uno de ellos.

El acceso al jardín maternal conforma una oportunidad para que los niños incrementen los conocimientos y experiencias que traen del ámbito familiar y los puedan complementar y ampliar con otros de carácter social, propios de la institución escolar. Se trata de promover la formación integral de cada uno de los alumnos en sus diferentes dimensiones: social, afectiva-emocional, corporal y motriz, expresiva, estética, cognitiva y ética.

Esta misión institucional deberá ser realizada en colaboración con las familias de cada uno de los niños, así como lo establece la Ley Nacional de Educación en su artículo 20 donde menciona como uno de los objetivos de la Educación Inicial “Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa, promoviendo la comunicación y el respeto mutuo”.

LA TAREA EDUCATIVA EN LA PRIMERA Y LA SEGUNDA SECCIÓN

El docente se incluye en el espacio de confianza que dejan abierto los padres cuando llevan al niño al jardín maternal. Si además de darle su afecto le provee conocimiento con compromiso y creatividad, hará de ese espacio potencial una zona rica para el niño.
Lucía Moreau de Linares²

Cuando los niños de estas edades inician su escolaridad en una institución educativa, se produce una serie de transformaciones que conmueven su vida y la de su grupo familiar. La escuela se prepara para darles la bienvenida: planifica la tarea que contempla sus necesidades, prepara el espacio físico y los materiales, organiza el tiempo con flexibilidad y el personal docente pone su afecto y sus conocimientos a disposición de los niños. De este modo, se marca la impronta que sellará el actual y futuro desarrollo del niño y su relación con las instituciones escolares. Esta disposición afectiva del educador se traduce en su sensibilidad para expresar y demostrar el cariño que siente por sus alumnos y sus familiares, en su capacidad de espera, en su alegría frente a la tarea, en el compromiso que le demanda contener y satisfacer los requerimientos infantiles y en la confianza que transmite frente a cada uno de los logros de los pequeños.

Los niños encuentran en el espacio institucional de estas secciones la posibilidad de aprender con y de otros niños. Este contacto cotidiano con ellos en un clima sereno, y con adultos y objetos a su disposición, amplía y enriquece sus posibilidades de conocimiento y se constituye en una oportunidad privilegiada de expansión y afirmación de sus capacidades.

Los docentes comparten la tarea educativa con la familia, pero no la reemplazan, sino que la complementan, aun cuando en estas secciones cumplen además una función *maternante*. Esta se manifiesta en la atención a las necesidades primarias de los niños: es la mami para el regazo, el consuelo frente al llanto, es acunar para que se duerma, es el juego durante la higiene y el cambio de pañales. Son momentos tranquilos y de vínculo profundo con los bebés y los niños, que precisan de la mirada del adulto y de su atención para lograr un contacto personal. Pero además, los docentes son profesionales que conducen la tarea con una intencionalidad pedagógica: aprovechan estos momentos para estimular el desarrollo infantil, generan actividades y recursos específicos para incentivar determinados aprendizajes en los niños.

La tarea en estas secciones compromete, de manera particular, la palabra y el cuerpo del docente. Esta disponibilidad se juega no solo al sostener el cuerpo del niño, sino también al ofrecer su propio cuerpo como sostén o para que el pequeño lo explore al tomar sus cabellos y tirar de ellos, reconocer su rostro táctilmente, subirse a su regazo, etcétera.

“Si deseamos que los niños crezcan activos, curiosos y sin miedos, debemos brindarles un ambiente a la vez seguro y estimulante. Los bebés no aprenden siendo presionados o sobreprotegidos, tampoco es suficiente rodearlos con los mejores juguetes educativos y a continuación ignorarlos. Los bebés aprenden explorando y experimentando, cada uno a su manera, ayudados por padres y docentes cariñosos que saben comprender sus aprendizajes.”³



² Lucía Moreau de Linares. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

³ Mary Ann Pulaski. *El desarrollo de la mente infantil, según Piaget*. Buenos Aires, Paidós, 1981.

Los valores en la educación

Los docentes saben que toda educación incluye un componente axiológico, es decir, una escala de valores. Cuando se educa, se educa para un fin –un ideal de ciudadano–, y ese componente axiológico es parte de las metas y objetivos educativos. La educación es, y ha de continuar siendo, esencialmente ética: ha de posibilitar la transmisión y la construcción por parte de los niños de una serie de valores, que deberían atender, complementariamente, tanto al aspecto subjetivo o de formación de la persona individual, como al intersubjetivo, que refiere a las relaciones de los sujetos con los otros, pares y adultos.

Si bien determinados valores varían según cada cultura, existe una serie de valores más permanentes y universales, y es fundamental ayudar a los niños a construirlos desde el primer día de ingreso al jardín. Valores considerados derechos fundamentales, como la libertad, la confianza, la verdad, la generosidad, la solidaridad, la cooperación, la esperanza, el respeto mutuo, la amistad, entre muchos otros. Valores que son compartidos por diferentes culturas.

Y en este sentido, el rol de los educadores es fundamental para desarrollar la confianza y la autonomía en los niños pequeños, potenciar la formación de identidades saludables animándolos a aceptar y respetar a los diferentes, a evitar la violencia, a promover la reciprocidad, etcétera.

La función de la educación no puede reducirse únicamente a la transmisión de ciertos valores a un nivel meramente reproductivo, sino que ha de ser una educación que posibilite la formación de sujetos gestores de aquellos valores necesarios para la convivencia, a través del futuro desarrollo de las capacidades de diálogo, de consenso y de comunicación.

¿Cómo se transmiten estos valores a los pequeños en el jardín maternal? A través de la palabra, de los gestos y las actitudes. Si bien en estas etapas, los niños no pueden expresarse verbalmente, el docente podrá comunicar y poner en palabras sus intenciones o las acciones que va emprendiendo con cada niño. Por ejemplo, podrá decirle: “Ahora te sentaré junto a Nahuel, para que jueguen juntos y compartan estos juguetes”. La palabra opera para el niño como un organizador de su mundo interno, y también lo ayuda a significar el entorno que lo rodea.

Los bebés usan activamente cada momento que están junto a otras personas, cada sentido y sentimiento, para comprender su propia experiencia y definir su identidad. Los bebés desarrollan modelos sobre cómo se ven a sí mismos y al mundo. Ellos observan a los adultos y aprenden cómo actúan las personas en distintas situaciones, cómo actúan otras personas con ellos y aprenden cómo expresar sus emociones. Aprenden si pueden confiar o no en los adultos, si estos comprenden lo que a ellos les interesa y entusiasmo, o cómo los ayudan a estar tranquilos. Aprenden si el mundo es predecible o no, si pueden confiar en que los docentes los mantendrán seguros.

La educación en valores requiere de cada docente un proceso de reflexión y de clarificación de los propios valores y la interacción y cooperación grupal del colectivo docente de la institución, que debería debatir cuáles son aquellos valores cuya enseñanza se considera esencial para sus alumnos. Sin lugar a dudas, existe una innumerable escala de valores que asumen los docentes a la hora de desplegar su tarea profesional: el valor del orden (cuya transmisión a los pequeños es deseable), de la responsabilidad, del esfuerzo, del respeto por la diversidad, entre otros.

La enseñanza de valores, en estas edades, prevé intervenciones docentes en las actividades del día a día de los niños, y se derivan de la observación permanente que el docente realiza sobre las interacciones espontáneas en su grupo.

Los niños incorporan los valores, normas y actitudes esperables, cuando los descubren en las actitudes que asumen los adultos significativos. Esto posibilitará a los niños enriquecer y apreciar su capital cultural y el de sus compañeros, y aprender a convivir en armonía, alcanzando actitudes éticas como sujetos creativos y competentes, con habilidad para transformar su propia vida y su entorno.

El clima afectivo institucional⁴

Las experiencias emocionales que el niño vive en las primeras etapas de su vida tienen una importancia fundamental para su desarrollo presente y futuro. La forma en que se realicen estos intercambios, y la calidad de los vínculos que responden a las necesidades infantiles de afecto, aceptación y aprobación, tendrán influencia en los modos o características de su integración en los diferentes grupos.

Crear un clima afectivo en la institución escolar es una de las condiciones básicas para desarrollar y cumplir con sus propósitos educativos, y constituye un marco adecuado para el desarrollo integral de los niños.

Transmitir seguridad y tranquilidad, poniendo de manifiesto los sentimientos de afecto de quienes trabajan en contacto con los alumnos, brindar confianza a los niños, hacerles sentir que son estimados y que sus esfuerzos resultan valorados, reforzar las relaciones con sus pares, permitirá a los alumnos avanzar en la conquista de su autonomía. El sentirse queridos permite favorecer, en los niños, la construcción de una autoestima positiva y establecer vínculos de afecto con los otros, y confiere a los niños un mayor equilibrio emotivo. Además, origina en ellos una mayor disponibilidad para el intercambio relacional y aumenta su motivación para el aprendizaje.

En el ámbito escolar se inician los procesos de aprendizaje con pares y docentes, y en él se promueven y favorecen las tempranas experiencias de carácter social. Lentamente y en forma organizada, los niños ingresan en un contexto de interacción con otros niños y con otros adultos que no son los de su entorno familiar cotidiano. El acceso a la institución le aporta al niño un nuevo medio de intercambio que supone la aceptación de normas de convivencia y el desempeño de nuevos roles dentro del grupo escolar: alumno, compañero. El niño se irá integrando progresivamente al jardín a través de la interacción personal con su grupo de pares y docentes, en un proceso de permanente retroalimentación.

El clima institucional se expresa, además, en las actitudes de colaboración, respeto y cooperación que muestran entre sí los diferentes docentes y personas que interactúan en el jardín. Es muy importante generar y fomentar el trabajo en equipo por parte de los docentes, dado que en estas secciones son varios los adultos que comparten la misma tarea y el cuidado de los niños.

Los modos y formas de actuar que los docentes adopten y expresen en su vinculación con los otros serán la mejor influencia para enseñar a resolver los problemas que se den entre los niños. Los docentes mostrarán una actitud de respeto y confianza, manifestaciones de estima y afecto, actitudes positivas hacia la comunidad y la familia del niño, procurando que padres y familiares cercanos al alumno se sientan interesados e implicados en compartir sus vivencias y experiencias dentro del jardín. Asimismo, brindarán el clima apropiado que incluya ocasiones de trabajo, intercambio, distensión y calidez, para que los niños construyan su autoestima y puedan ofrecer su estima a los demás.

Ofrecer y mantener buenas relaciones de trabajo para todos los que integran la institución escolar es una de las responsabilidades de los equipos de dirección y de los equipos de supervisión. Todas las acciones de quienes desempeñan responsabilidades directivas y se preocupan por crear un clima institucional distendido, cooperativo y solidario, incentivan y motivan a los maestros para el mejoramiento de su tarea. En general, los docentes son más productivos cuando sus intercambios se producen en una atmósfera de libertad y de consideración, y sus aportes son incorporados al pensamiento grupal.



⁴ Este apartado se redactó sobre la base del *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit.*

El rol del equipo de dirección

El equipo directivo tiene una gran responsabilidad. Es quien enmarca la labor institucional y la tarea que sucede en las salas, y viabiliza las condiciones para el desarrollo de la educación y el cuidado de los alumnos.

Ya no se busca una dirección que solo controle lo que acontece en las escuelas, sino que actualmente es preciso contar con directores competentes, que asuman la conducción del grupo de docentes y de todos los que trabajan en la institución. Se trata de acompañarlos y asesorarlos en la tarea que realizan y motivarlos para que la enfrenten con compromiso y pasión, habilitando espacios de participación para la toma de decisiones.

Una buena gestión se caracteriza por organizar las condiciones para que los docentes puedan enseñar y los alumnos puedan aprender. Para ello es necesario que se valore la palabra de todos y que se dispongan tiempos para poder asesorar, guiar y orientar, privilegiando escuchar a los docentes, a los alumnos y a las familias.

Esencialmente, se procura conformar una comunidad educativa en la cual todos sus integrantes sean parte de un proyecto compartido.

El equipo directivo del jardín cumple con muchas funciones y realiza innumerables tareas. Estas han sido organizadas en tres categorías para su análisis y comprensión. No obstante, no son excluyentes, e interactúan permanentemente entre sí.

● **Funciones de índole pedagógica.** Son aquellas responsabilidades que permiten focalizar las acciones de todos, en la enseñanza y el cuidado de los alumnos, a partir de la participación y el consenso de todos los miembros de la comunidad educativa. Algunos ejemplos serían:

- Guiar a los miembros de la institución para centrarse en temas que refieran a los aprendizajes de los alumnos y a las propuestas pedagógicas.
- Establecer metas de enseñanza y de aprendizaje consensuadas con los docentes.
- Asesorar a los docentes y realizar el seguimiento del trabajo cotidiano, visitando las salas, observando diferentes actividades y colaborando cuando las situaciones lo ameritan.
- Crear un buen clima institucional que posibilite vínculos de confianza y seguridad entre todos los miembros de la institución.

● **Funciones de organización y administración.** Son aquellas referidas a la planificación, optimización en el uso de los espacios, los tiempos y los recursos, así como el registro de información y procesamiento de datos. Entre ellas figuran:

- Prever y planificar espacios de tiempo para el intercambio y la generación de comunidades de aprendizaje.
- Gestionar el adecuado funcionamiento y la seguridad institucional.
- Planificar reuniones con docentes, con las familias y con diferentes miembros de la comunidad para la definición de proyectos.
- Organizar y supervisar la adecuada alimentación de los alumnos y el buen funcionamiento del comedor (si lo hubiere).
- Supervisar el uso y cuidado de los materiales (monitoreo de inventarios).

● **Funciones sociocomunitarias.** Refieren a todas aquellas tareas de coordinación de esfuerzos, no solo con los maestros, sino también con las familias y demás instituciones de la comunidad, que lleva adelante el equipo directivo. Algunas sugerencias serían:

- Planificar con los docentes actividades para las familias.
- Establecer contactos con entidades o agencias del barrio relacionadas con la promoción de la niñez.
- Orientar a las familias respecto de las diferentes instituciones dedicadas a la salud y cuidado de la primera infancia.

Solo se han incluido algunos ejemplos orientativos que cada equipo directivo irá ampliando y enriqueciendo a partir de las necesidades de cada institución.

Una de las maneras de abordar la tarea es comenzar por jerarquizar, priorizar y, fundamentalmente, organizar los tiempos del equipo directivo en actividades que involucren a otras personas. Revisar si se trata de actividades diarias, semanales o mensuales. Analizar en qué momento del día es mejor llevarlas a cabo. Esto permitirá que lo urgente no se lleve por delante a lo importante.

Finalmente, es primordial comprender que la función fundamental e indelegable del equipo directivo es la de ser “facilitadores de procesos”. Citando a B. Blejmar⁵, “el director crea o facilita la creación de contextos organizacionales fértiles para que las cosas sucedan”. Y es muy posible que de esa manera ocurran situaciones de gran enriquecimiento institucional.

El rol docente⁶

La complejidad de la labor docente requiere de una formación sólida, sustentada en conocimientos teóricos y prácticos, construidos a partir de sus propias experiencias y confrontados con los principios que sostiene la didáctica actual y los lineamientos curriculares. Esto comprende también el conocimiento de las características de los niños de estas edades, así como la aptitud para la interacción con las familias de los alumnos, el acercamiento a sus costumbres y tradiciones y el trabajo con la comunidad más amplia.

Su tarea prioritaria es garantizar los aprendizajes de los niños a través de actividades que se desenvuelven en la sala y otros ámbitos. En esta interacción, el docente despliega sus conocimientos y experiencias, sus previsiones y decisiones, y genera vínculos afectivos, sobre los cuales se asienta su quehacer educativo.⁷

Las diferentes necesidades de los niños y las actividades que estos realizan le demandan tomar decisiones muy rápidas y reaccionar ante varias cuestiones al mismo tiempo, especialmente en las salas de los más pequeños. Sin embargo, esta diversidad es precisamente lo que convierte la tarea de enseñar en esta etapa en un desafío atrayente.



⁵ *El lado subjetivo de la gestión. Del autor que está haciendo al sujeto que está siendo.* Buenos Aires, Aique, 2013; p. 97.

⁶ Este apartado se redactó sobre la base del *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*

⁷ Blejmar, B., *op. cit.*

La actitud y propuestas del docente determinan la atmósfera que prevalecerá durante el desarrollo de las actividades y juegos, y es su responsabilidad crear un clima de aprendizaje productivo en el cual el afecto y las emociones ocupen un lugar de privilegio. Este marco de trabajo afectivo y de cuidado emocional se genera con sus gestos, expresiones y tonos de voz, con sus palabras (tanto las dichas como las no dichas), con sus posturas; con todo aquello que refleja cómo piensa y siente acerca de los niños con los que trabaja.

Esto requiere ser respetuoso de las necesidades infantiles, de sus pautas de crecimiento, de sus sentimientos y de la confianza evidenciada en las posibilidades de los niños frente a los diversos aprendizajes.

El docente se constituye en un modelo con el cual los niños comienzan a identificarse, aun a tan tempranas edades. Es importante que se muestre comprensivo, flexible, paciente, comprometido y disfrutando de su tarea. Y, fundamentalmente, que evidencie ser receptivo y democrático, e interesado por todos sus alumnos, independientemente de su nacionalidad, sexo, color, etnia o religión.

Por otra parte, el docente desarrolla un permanente intercambio con otros adultos: equipo de dirección, colegas, familiares, personal auxiliar, alumnos practicantes, profesores de práctica, etcétera, y es su función coordinar los esfuerzos de todos, para que la labor resulte enriquecida.

Es conveniente remarcar la importancia de reconocer, comprender y respetar la diversidad sociocultural que presenta la población escolar actual. Para los niños que experimentan sus primeros contactos fuera de su ambiente sociocultural inmediato, es imprescindible sentir que sus prácticas y costumbres habituales son consideradas y comprendidas. Pero esta comprensión no supone aceptar de manera automática todas las conductas; el rechazo del docente a aquellas que atentan contra los derechos de los niños lo obligará a buscar, con el conjunto de la institución, los mecanismos e instituciones existentes a los que consultar y/o derivar algunas de las problemáticas que atentan contra el bienestar de sus alumnos y sus familias.



El docente establece relaciones simétricas con los otros docentes con quienes comparte la responsabilidad del trabajo con sus alumnos y, a su vez, con otros colegas con quienes participa de la tarea institucional. Con las familias, las relaciones deben ser de mutua comprensión y de respeto, procurando la colaboración y la participación en la tarea escolar. Con el equipo de conducción, sus relaciones son asimétricas, pues existe una jerarquía de roles que debe ser respetada y atendida para el apropiado funcionamiento institucional. También con los alumnos la relación es asimétrica, pero de distinta índole, porque es él, por adulto y por docente, quien ejerce mayor poder sobre sus alumnos, aunque siempre recibe influencias de estos.

El docente y la enseñanza⁸

“El rol docente democrático se adscribe fundamentalmente al proceso de enseñar, a mantener viva su relación con el conocimiento, sin perder de vista al que aprende, cómo y de qué manera aprende. (...) El docente debe asumir que la escuela es una institución socialmente organizada

⁸ Este apartado se redactó sobre la base del *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit.

para promover la equidad en las oportunidades educativas. Esto supone contribuir a garantizar la promoción del niño hacia niveles superiores de escolaridad, e involucra el abandono de procedimientos propios de una escuela elitista para asumir un papel protagónico en las (...) acciones tendientes a dar respuesta a una demanda educativa heterogénea y diversa.

El docente deberá tener clara conciencia del carácter social de la enseñanza. Guiar al alumno, saber esperarlo, estimular su capacidad de indagar la realidad, supone una actitud de confianza en la creatividad del niño y en sus posibilidades de canalizarla en todos los ámbitos del conocimiento.

Como reseña de las complejas tareas que cabe desempeñar al educador del Nivel Inicial de hoy se puede señalar:

- Constituirse en nexo entre la sociedad actual y el educando. El nexo es múltiple por cuanto comprende a la comunidad inmediata, al ambiente más amplio de la Ciudad y a los medios de comunicación.
- Constituirse en mediador entre el niño y el conocimiento.
- A través de su papel en la escuela, la tarea del maestro es la de agente de consolidación de un estilo de vida democrático. Esta tarea ha de concretarse en las relaciones pedagógicas con otros adultos (colegas, auxiliares, familiares de los niños, miembros de la comunidad, etcétera) y en las relaciones educativas con los niños.
- (...) Es tarea del educador dirigir al alumno, lo que no significa imponer, estableciendo estrategias que faciliten la construcción de su conocimiento. Esto será posible en la medida en que adopte como punto de partida las necesidades infantiles y sus capacidades (...)” (*Diseño Curricular para la Educación Inicial*, M.C.B.A., 1989).

Los docentes del nivel comparten con otros docentes una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades. Se ha modificando sustancialmente la representación social que atribuía a este nivel, especialmente en las primeras secciones, una función puramente asistencial y lúdica. Hoy se lo convalida como un espacio institucional de enseñanza y de aprendizaje, en el cual la socialización y el juego se unifican con la apropiación de saberes socialmente válidos y significativos para los niños. En los últimos años, se ha asistido a una revolucionaria transformación didáctica que cambió la dinámica de las instituciones del nivel y, por lo tanto, el desarrollo de la labor docente exige una preparación teórica interdisciplinaria que conjugue los conocimientos de los diferentes campos del saber con los fundamentos pedagógicos. El desenvolvimiento del trabajo requiere también una capacitación permanente en sus aspectos didácticos.

“El rol docente conlleva importantes compromisos para su ejercicio:

- apertura a las innovaciones,
- responsabilidades para la autoeducación,
- fundamentación de sus propuestas didácticas,
- capacidad de evaluación objetiva de los contenidos que enseña y del enfoque pedagógico que adopta,
- rigor en su autocrítica,
- apertura al trabajo interdisciplinario,
- participación responsable en la defensa de sus derechos laborales,
- respeto por la normativa vigente,
- aceptación de sus posibilidades y límites para resolver situaciones.

Por lo tanto, le compete al educador:

- Establecer un ambiente que propicie el desarrollo socioafectivo del niño.
- Considerar el currículum en función de los requerimientos sociales, afectivos y cognitivos de sus alumnos, así como el valor transferencial de los contenidos (...).
- Realizar el planeamiento de su tarea en función de esta adecuación, seleccionando las propuestas metodológicas que mejor se adapten a las características de su grupo.
- Conducir la enseñanza.
- Evaluar el proceso educativo en su totalidad integrando la autoevaluación de su tarea.
- Realizar el seguimiento individual de los niños.
- Establecer vínculos y una fluida comunicación con las familias que favorezca la participación de estos en la tarea educativa” (*op. cit.*).
- Participar activamente en la planificación, la concreción y la evaluación del proyecto institucional de acuerdo con los compromisos asumidos.

El tratamiento de la diversidad y la inclusión⁹

La escuela inclusiva se sustenta sobre la participación y los acuerdos de todos los actores educativos que en ella convergen. Considera superar las barreras con las que algunos niños se encuentran al transitar su escolaridad. Se trata de garantizar el derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, su sexo, su etnia o situación personal derivada de una discapacidad física, intelectual, sensorial, o de la sobredotación intelectual.

El Nivel Inicial ha demostrado gran preocupación por la inclusión de niños de diferentes características, algunos con discapacidades, llevándose a cabo experiencias de inclusión en las salas. Entre estos niños se cuentan aquellos con dificultades intelectuales más o menos severas, y diversas disminuciones sensoriales (visuales o auditivas), motoras, físicas y psíquicas.

Para responder a las necesidades de estos alumnos, es preciso evaluar cada situación particular como resultado del balance entre las capacidades y los recursos del niño, su familia y la institución escolar. No se pone el acento en la patología del niño, sino en lo que este demanda de la escuela.

Es importante recordar, además, la importancia que reviste la detección temprana de estas necesidades. El docente de las primeras secciones cumple un rol fundamental, a partir de la mirada atenta que puede desplegar y las acciones orientadas a garantizar la integración de los niños.

La evaluación de cada situación demanda:

- a) Conocer los antecedentes del niño, con el objeto de determinar cuáles son sus necesidades educativas.
- b) Conocer cuál es la asistencia médica, psicológica, psicopedagógica, fonoaudiológica, kinésica, etcétera, que recibe el niño, y establecer contacto con los profesionales o las instituciones que la brindan.
- c) Entrevistar a la familia; acordar con ella pautas comunes; sostenerlas, evaluarlas y revisarlas cuando sea necesario.
- d) Evaluar los recursos humanos y materiales que la escuela posee, así como los potenciales obstáculos y solicitar personal especializado en caso de necesidad.

⁹ Este apartado se redactó sobre la base del *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*

- e) Planificar cómo serán incluidos estos niños: los objetivos, los contenidos, las adaptaciones curriculares y de acceso al currículo que deberán realizarse.
- f) “Es necesario realizar un trabajo de sensibilización con los otros niños del grupo y con los padres de estos, explicarles que estas inclusiones serán beneficiosas para el grupo, ya que la convivencia con la diversidad permite que esta sea tratada con mayor naturalidad y sensibilidad. No se trata de trabajar solamente con el concepto de no discriminar, sino de aprovechar las potencialidades educativas que puede aportar la diferencia, que enriquezcan los aprendizajes, especialmente en relación con valores y actitudes” (Anexo *Diseño Curricular Educación Inicial*, 1995).
- g) Documentar las acciones y la evolución del niño.
- h) Evaluar periódicamente, tomando en cuenta los progresos y los problemas que se observan desde el punto de vista del grupo en su totalidad.

Todos los niños tienen derecho a que las propuestas curriculares se adapten a sus condiciones de aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, todos los niños tienen derecho a recibir una educación lo más enriquecida posible, entendiendo que todos ellos tienen necesidades comunes: ampliar su conocimiento del ambiente, expresarse a través de múltiples lenguajes, acceder a diversas manifestaciones culturales, afianzar sus movimientos, socializarse en grupos más amplios, alcanzar mayor autonomía, entre otras. Por eso, es deseable que la mayor cantidad posible de alumnos acceda a la educación común, es decir, que asistan a escuelas de educación común y trabajen sobre un currículo común, solo sujeto a las adaptaciones imprescindibles para cada alumno.

Sin embargo, cabe señalar que en algunos casos las diferencias no pueden ser abordadas con los recursos comunes con los que la institución cuenta: se necesita producir adaptaciones de acceso al currículo; esto es, modificar las condiciones en las que el alumno realiza sus aprendizajes.

Entre esas condiciones, se pueden mencionar:

- Las que se refieren a los recursos humanos, como la necesidad de incorporación de personal especializado que complemente la acción de los docentes.
- Las que se refieren al edificio o sus instalaciones, como la variación de las condiciones acústicas o de iluminación de la sala, la instalación de rampas, etcétera.
- Las que afectan el material didáctico empleado, como la necesidad de trabajo con materiales específicos.

En otros casos, es necesario hacer adaptaciones curriculares, es decir, de los contenidos (por ejemplo, de los referidos a los aspectos corporales y motores y de expresión corporal en relación con algunos niños con dificultades motoras, o de los contenidos de plástica en relación con los niños ciegos y disminuidos visuales, o de los contenidos de música en relación con los niños sordos e hipoacúsicos). Las adaptaciones curriculares son de diverso tipo: en algunos casos, consisten en dar prioridad a algunos contenidos (los más generales, los más necesarios para futuros aprendizajes, los requeridos para la vida social). En otros casos, se los suprime o se incorporan nuevos objetivos o contenidos.

Los encargados de realizar estas adaptaciones serán los docentes, con el apoyo del equipo de conducción de la institución y del supervisor, siendo necesario en muchos casos contar con el asesoramiento de los equipos de orientación escolar (EOE), del personal docente dependiente de la Dirección de Educación Especial, y de los equipos correspondientes al área programática de los hospitales cercanos.

El cuidado de la salud¹⁰

Cuidar la salud de la población supone una construcción social interdisciplinaria, con el objetivo de promover mejores condiciones de vida para que las personas amplíen sus posibilidades personales, tanto en lo físico como en lo psicológico y lo social, así como para asumir acciones de prevención e intervención en el tratamiento de las enfermedades. Por lo tanto, cuidar la salud supone expandir la participación comunitaria a través del establecimiento de redes, con el objetivo de favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿Por qué es importante trabajar sobre la prevención? Porque la escuela tiene la posibilidad de conformar una red educativa que permita articular y coordinar las acciones conjuntas, las responsabilidades y los compromisos e intervenciones de las distintas comunidades e instituciones en torno a objetivos comunes. Porque implica aprovechar el potencial que la escuela posee para desarrollar gradualmente hábitos y actitudes que permitan a los niños formarse integralmente y al personal docente desplegar sus tareas y funciones en condiciones seguras y saludables.

En síntesis, la escuela tiene una función que cumplir como lugar que promueve lo saludable a través de una doble preocupación: por el cuidado de sus miembros, y por la enseñanza de conductas preventivas.

En el Nivel Inicial, la promoción y el mantenimiento de la salud de los niños es una tarea que acompaña a la responsabilidad de las familias. Los docentes, por su formación, generalmente poseen un conocimiento que les permite la utilización de recursos para generar aprendizajes positivos en relación con la educación para la salud, y de este modo se constituyen en referentes significativos y confiables para los niños y sus familias.

Cuando se hace referencia al cuidado de la salud, se alude a los aspectos que se describen a continuación:

a) Control sanitario. El jardín desarrollará una mirada reflexiva sobre la problemática sanitaria, que le permitirá definir de manera contextualizada con su realidad social y cultural tanto los objetivos como los modos de abordaje más adecuados a las características de la población escolar y de la comunidad que conforma. En este marco se inscribe una serie de prácticas preventivas que apuntan al mejoramiento de la calidad de vida, algunas de las cuales serán promovidas por la institución escolar; por ejemplo, colaborar en el cumplimiento del calendario de vacunación y del control médico periódico. Aunque estas prácticas son responsabilidad de las familias, la escuela puede actuar como mediador entre estas y los agentes sanitarios. A su vez, sería deseable contar con un botiquín de primeros auxilios en cada sala, así como también con un fichero o dispositivo similar donde se enuncien las características individuales de cada niño en relación con la salud y la alimentación, entre otras.

En las edades tempranas, es importante que la institución oriente a los adultos responsables respecto de los controles que periódicamente las familias deberían realizar sobre el desarrollo madurativo de los niños, dado que es este un período apropiado, en el cual se pueden diagnosticar y comenzar a tratar diferentes anomalías, sabiendo que cuanto más precozmente se detecten, mejores serán sus perspectivas futuras.

¹⁰ Este apartado se redactó sobre la base del *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*

b) Alimentación. Es reconocida por todos la importancia de una alimentación sana y equilibrada en el desarrollo de los niños, particularmente en estas edades. La institución, reconociendo las semejanzas y diferencias culturales que particularizan la dieta de diferentes grupos humanos, procurará socializarlas. Sería importante tomar en cuenta, rescatar y valorizar los diferentes aportes y, esencialmente, asegurar un equilibrio calórico que compense las carencias que pueden afectar el desarrollo infantil.

Es deseable enseñar a los niños a incorporar nuevos sabores y consistencias, evitando aquellos que no son saludables (por ejemplo, los alimentos altos en azúcares refinadas). El docente estará atento a las resistencias y los rechazos que generen estas innovaciones en la alimentación, así como también a los casos individuales de niños que necesitan seguir las dietas específicas, de acuerdo con cada caso (por ejemplo, evitar las harinas para los niños celíacos).

c) Hábitos y pautas. Se requiere que el cuerpo docente y todo el personal del jardín acuerden qué hábitos y pautas enseñar y cómo enseñarlas, para promover un marco institucional coherente, estable y seguro para los niños, sin contradicción entre lo que se hace y lo que se desea enseñar.

Pautas, normas y hábitos se adquieren en interacción con otros; por esto, resultará esencial la coordinación con las familias. La comunicación con las familias facilitará conocer y comprender las modalidades de crianza, sobre todo de los más pequeños, de manera de articular criterios, pautas y formas de cuidado que favorezcan y dinamicen su crecimiento y desarrollo.

Cuando los niños ingresan a las primeras secciones del jardín maternal, será preciso tener en cuenta los ritmos propios de cada niño, y luego, gradualmente, acompañar su incorporación a las actividades de alimentación, descanso e higiene de la institución escolar.

d) Condiciones de seguridad e higiene. A partir de sus características evolutivas y las variadas experiencias que los niños poseen según su edad, sus necesidades de movimiento y experimentación, los espacios precisarán distinto tipo de adecuaciones según los requerimientos de las actividades desarrolladas y el grupo al que van dirigidas.

En toda organización es necesario establecer normas básicas de seguridad y procurar que dichas normas se cumplan. Las condiciones de seguridad, establecidas en un protocolo o reglamentación institucional, están dirigidas a cuidar a las personas; por lo tanto, suponen revisiones permanentes y continuas, derivadas de un análisis y evaluación constante del ambiente escolar, de su infraestructura, etcétera.

Con respecto a la transmisión de las enfermedades, si bien los contagios son difíciles de evitar, la higiene de los espacios del jardín, tanto los internos como los externos, ayuda a reducir estos riesgos. Particularmente, la higiene en la zona de los sanitarios, en el espacio destinado al cambiado de pañales y en los sitios de preparación de los alimentos es una medida preventiva que contribuirá al control de enfermedades. Una efectiva profilaxis requiere extremar las medidas de cuidado entre el personal que está en contacto directo con los niños o que prepara sus alimentos. La implementación de la libreta sanitaria, el uso de guantes descartables, el lavado cuidadoso de manos y el control de enfermedades contagiosas son algunas medidas sencillas que la escuela puede realizar a fin de prevenir posibles problemas en la salud escolar: “Cuidar es ofrecer

posibilidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro, y no solo proteger y preservar”.¹¹

Otro de los aspectos que actualmente debe ser considerado es el de la violencia.

La exposición de la niñez a situaciones de violencia se ha incrementado visiblemente, y es una tendencia que preocupa a los docentes y a las familias por igual. Los acontecimientos interpersonales altamente conflictivos que viven los niños en su medio sociofamiliar nos hacen tomar conciencia de la gravedad de esta problemática que también se manifiesta en el ámbito escolar. Infortunadamente, algunas situaciones de maltrato infantil han sido detectadas en instituciones educativas que atienden a niños muy pequeños; en estas situaciones, las actitudes de agresión por parte de los adultos han dañado profundamente a los alumnos.

Es innegable que las condiciones de la infancia se han modificado. El impacto de los cambios sociales sobre los niños los lleva a introducirse más tempranamente en un mundo adulto complejo e inestable, con serias dificultades para comprenderlo. Generalmente, las actitudes violentas se potencian frente a situaciones sociales tales como la desocupación, la exclusión social, el hacinamiento, la desintegración familiar. Cabe, sin embargo, señalar que este fenómeno social no es reciente, sino por el contrario registra larga data, y se expresa además en los diferentes grupos y clases sociales.

Por el profundo rechazo social que generan, la mayor parte de los episodios de violencia son silenciados por los protagonistas, sean estos víctimas o victimarios, dado que estas situaciones provocan sentimientos de culpa y vergüenza.

“En el año 1994, se sanciona la Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar, que obliga a los docentes y profesionales del campo de la salud a notificar estos casos. (...) Paralelamente a los avances jurídico-legales se han fomentado distintas iniciativas que promueven la concientización y el compromiso social para discutir estos problemas. En varios servicios hospitalarios funcionan grupos de contención para las víctimas de la violencia y del abuso, y también para la atención de las personas golpeadoras y violentas. En algunas jurisdicciones se han habilitado Defensorías de Niños que trabajan en estrecha relación con los Juzgados de Menores y reciben las denuncias de casos de maltrato y de violencia que pueden realizar los propios niños, familiares, vecinos y docentes.”¹²

“En las escuelas del nivel, estas cuestiones se convierten en un objetivo a ser incluido en las reuniones de trabajo, especialmente para aquellos docentes que sienten que algo hay que hacer, aunque tal vez no sepan cómo ni por dónde comenzar.

En primer lugar, es fundamental que los equipos de conducción promuevan la necesidad de generar conocimientos para comprender y enfrentar este fenómeno multicausal. Sería deseable extender el conocimiento generado a las familias y a la comunidad cercana, entendiendo que el cuidado de la infancia no es responsabilidad exclusiva del grupo familiar, sino una responsabilidad compartida que nos compromete a todos.

En segundo lugar, creemos que el marco institucional y de la sala es un espacio privilegiado para que los niños puedan expresar sus sentimientos y necesidades a la par que incorporan

¹¹ Onetto, F. *Salud y Educación. Un aporte a la capacitación docente*. GCBA, Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Buenos Aires, 1992.

¹² Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de la Mujer. Programa *Mujeres Víctimas de Violencia Doméstica y/o Sexual*: 0800-666-8537. Programa Asistencia al Maltrato Infantil: Salguero 765, de lunes a viernes de 8 a 15 h; teléfono 4867-0163. Piedras 1281, de lunes a viernes de 9.30 a 16.30. Teléfono: 4307-3187. Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Av. Roque Sáenz Peña 832, Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4328-1755.

nuevos aprendizajes. Los docentes juegan un rol fundamental en el desarrollo de sentimientos de confianza en los niños, especialmente para aquellos que viven situaciones de violencia. Sin lugar a dudas, ellos perciben cuando son escuchados y comprendidos por sus maestras, y frecuentemente recurren a estas para confiarles sus problemas. El arte de escuchar activamente y responder a las necesidades afectivas de los niños es tan útil como la observación de sus comportamientos. Para lograrlo, es necesario disponerse a escuchar cuál es el significado implícito en las palabras que dicen. Las señales de los niños reclamando la ayuda del docente emergen también de sus expresiones, sus juegos, sus actitudes. Es necesario que aprendamos a leerlas y entenderlas.”¹³

Si bien la escuela no es la única institución que se ocupa del bienestar de los niños, es la más cercana y la que mayor incidencia tiene en sus vidas, después de su grupo familiar primario. Por lo tanto, es la que tiene mayores oportunidades para detectar los problemas de sus alumnos y, consecuentemente, orientar a las familias.

La educación sexual integral en los niños pequeños

La sexualidad es una característica del ser humano que se organiza en sucesivas etapas durante toda la vida. Desde el nacimiento y hasta los dos años la sexualidad se manifiesta como un impulso vital que tiene como objetivo la búsqueda del placer, evitar el dolor y las sensaciones displacenteras, de modo que funciona como mecanismo de protección de la vida.

Freud denomina *pre genitales* a las primeras etapas de la organización sexual, porque si bien los genitales pueden constituir una zona erógena, no desempeñan, en estas primeras etapas, el papel protagónico que tienen en las posteriores.

La sexualidad, presente desde el comienzo de la vida humana, tiene la cualidad de ser en principio indeterminada, altamente modelizable, de acuerdo con cómo el medio cultural, los vínculos cercanos, procedan, por intermedio de diversas prácticas, en su moldeamiento. Es indeterminada, pero se va determinando en el encuentro con el otro.¹⁴

De este modo, la educación sexual transcurre inscripta en los procesos de socialización a los que el bebé y el niño están expuestos. La familia y el jardín de infantes constituyen en este sentido dos instancias de socialización en educación sexual que inciden en las bases de la organización de la sexualidad infantil, ya que se construyen formas de vinculación con los demás, el inicio de la construcción de la identidad, la valoración de sí, las primeras nociones sobre las diferencias sexuales, la incorporación de las primeras normas. Los cuidados, la protección y el afecto que reciba le permitirán ir sintiéndose valioso e implementar en el futuro vínculos y conductas de cuidado hacia sí mismo y hacia los demás.

La educación sexual integral se vincula también al cuidado de la salud. En las etapas que atraviesa el niño durante todo su tránsito por el jardín de infantes, la internalización gradual del cuidado tiene un valor en el presente y constituye un anclaje importante que facilita la construcción de futuras conductas y actitudes de cuidado hacia sí mismo y los demás, y para su sexualidad adulta.

El jardín desarrolla, desde su propuesta pedagógica curricular, numerosas actividades que promueven la salud física y socioafectiva, cuando alienta la construcción de la identidad y la

¹³ Windler, R., “De esto sí se debe hablar”, en A. Malajovich (comp.): *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

¹⁴ Aguirre, E. y otros. “Breve historia de las relaciones entre la sexualidad y los niños”, en *La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones*. Buenos Aires, Lugar, 2008.

interacción con los otros, las experiencias para la expresión y comunicación, la exploración del entorno, la incorporación de pautas y límites protectores, las prácticas higiénicas.

El proceso que tiene lugar durante el período de inicio forma parte también de la educación sexual infantil, y tiene como objetivos respetar las necesidades básicas del niño y que la familia comprenda la importancia de su presencia como mediadora para apoyar los nuevos vínculos del pequeño fuera de su entorno primario, evitando que se sienta desprotegido.

La posibilidad del bebé de expresar su displacer es limitada: solo dispone, para ello, del llanto, que puede estar causado por el hambre o algún dolor corporal, y también por la necesidad de contacto corporal y afectivo, que es necesario satisfacer. Necesita que quien lo cuida se aproxime, lo observe, lo tome en brazos, le cante, le hable, lo consuele. La satisfacción de estas necesidades básicas del bebé son formas de educación sexual que le permiten vincularse de modo placentero con un entorno que atiende a sus necesidades vitales: responder al reclamo de alimento, abrigo, higiene, mimos, para que pueda ir organizando los esquemas sensorio-motrices de las primeras etapas del desarrollo cognitivo.

La lactancia

Es de suma importancia para el desarrollo psicosexual que se sienta protegido, querido, cuidado, nutrido física y afectivamente desde los primeros vínculos que establezca con la madre (o con quien cumpla esa función). La lactancia constituye uno de los momentos privilegiados para el contacto del bebé con la mamá, ya que le permite relacionarse física y afectivamente con ella. La modalidad con que se establezcan estos primeros vínculos forma parte de los inicios de la educación sexual espontánea que comienza en la vida familiar. Es importante que el jardín fortalezca y otorgue continuidad al establecimiento de estos vínculos de protección, cuidado y afecto, procurando que la lactancia sea realizada por la misma persona; que sostenga al bebé en brazos, lo mire y le brinde protección. Será uno de sus primeros vínculos con la institución, y es importante que el docente pueda preservarlo.

La higiene

El cambio de pañales, tanto en el hogar como en el jardín maternal, es otra instancia de educación sexual integral: forma parte de la atención básica del niño a partir de su ingreso y termina cuando haya logrado el control de esfínteres. Forma parte de las experiencias que vive el niño de ser cuidado, y le permite percibir que es aceptado, respetado y valorado. Asimismo, es un momento para hablar y entablar comunicación con el niño, mirarlo a los ojos, llamarlo por su nombre, expresarle afecto, responderle a sus intentos de articular palabras. Es importante que la higiene del bebé no se acompañe con expresiones despectivas sobre las zonas anal y genital, a que todo su cuerpo merece ser valorado y cuidado, sin excepciones. No son adecuados los comentarios peyorativos hacia sus heces, por ejemplo, o partes de su cuerpo, como tampoco demorar el cambio de pañal, ya que esto deteriora el desarrollo de su autoestima. A medida que crece, puede suceder que durante el cambiado de pañales toque sus genitales, como parte de su actividad exploratoria. Conviene que la actitud del adulto sea la misma que cuando se toca otra parte de su cuerpo, sin palabras peyorativas. Estas situaciones son funcionales al niño, para ir reconociendo partes de su cuerpo que no puede observar directamente.

Las primeras exploraciones

Desde que nace y hasta los dos años, aproximadamente, el desarrollo psicosexual se encuentra en la etapa oral: la boca tiene en esta etapa un lugar privilegiado como fuente de placer, y es el órgano que conecta al bebé con su entorno inmediato y le permite explorarlo. También le permite experimentar diferentes sensaciones (al jugar con sus manos y sus pies y chuparse un dedo, o llevarse objetos a la boca). La estimulación que hace el jardín maternal del desarrollo de las distintas funciones que van configurando el “yo” del niño como parte de su identidad, en un clima placentero, donde se siente cuidado, protegido, respetado, aceptado y seguro, es el eje principal de la educación sexual integral de este período vital, que da una impronta en la vinculación con el medio extra-familiar. Es conveniente que todas las actividades que los docentes desarrollan con el niño sean acompañadas con explicaciones sobre lo que van a hacer: llevarlo a la cuna para dormir, sentarlo para que juegue, ir al cambiador para cambiarle los pañales, etcétera. Es necesario recordar que el niño, aunque no hable aún, comprende lo que se le dice, y lo interpreta según el contexto.



Las interrelaciones sociales

Uno de los principios que plantea la Ley de Educación Sexual Integral es la integralidad de la sexualidad. Una parte de esa integralidad incluye “el desarrollo psicofísico y la vida de relación”, que se manifiesta de modo diferente en las diferentes personas y etapas de la vida. Desde el ingreso del niño al Nivel Inicial, se amplían sus interacciones socioafectivas con los adultos y con los pares, y se promueven, a partir del juego y las actividades, aprendizajes sociales que se apoyan en los valores de la solidaridad, la cooperación, la ayuda mutua. Plantear la educación sexual en el marco del “vínculo con los otros” remite a valorizar una tarea que el jardín ya viene realizando: la estimulación de distintas formas de comunicación (verbal y no verbal) y la expresión de sentimientos y emociones.

La relación con las familias

La madre, el padre y los miembros de su familia son las personas más importantes en la vida de un niño. Cuando deciden enviar a su hijo pequeño por primera vez a una institución escolar, ya sea por razones de trabajo o porque están convencidos de que los niños necesitan de otras experiencias además de las que realizan en su hogar, se sienten expectantes, llenos de interrogantes y en ocasiones inseguros, sobre todo cuando se trata del primer hijo.

Es frecuente escuchar el siguiente comentario: “Me siento responsable por enviar a nuestro niño tan pequeño al jardín, tal vez debería estar en casa... En estas edades es cuando más nos necesitan...”. Las ansiedades y dudas de los familiares pueden tener origen en diferentes razones. Por lo general, se relacionan, entre otras, con el temor a no cumplir cabalmente con su rol de cuidado y protección, por iniciar a su hijo tempranamente en la escolaridad, exponiéndolo a una experiencia desconocida. Manifiestan inquietud por el cuidado y el cariño que recibirá de los

docentes; tienen miedo a compartir el amor de su hijo y, en ciertas ocasiones, a que los docentes los juzguen como padres.

Sin embargo, estas preocupaciones se complementan con otros sentimientos e ideas de valoración por las experiencias que el jardín brindará a sus hijos: compartir sus juegos con otros niños; nuevos espacios con materiales y juguetes apropiados para desarrollar sus capacidades; otros adultos –los docentes– que se han formado para acompañarlos en sus procesos de aprendizaje.

Los docentes pueden atenuar las preocupaciones de las familias, ayudándolas a comprender la importancia de la etapa por la que están atravesando los pequeños, ofreciendo respuestas a sus interrogantes y explicándoles la oportunidad que significa una propuesta educativa apropiada para el desarrollo y el crecimiento, tanto actual como futuro, de los niños.

El deseo de las familias es encontrar una institución escolar acogedora y cálida, que implique desafíos para el aprendizaje, que promueva la independencia y la autonomía y, a la vez, que eduque en la solidaridad y la cooperación, desarrollando la autoestima de los niños y enseñándoles a respetar y a valorar a los otros. Sin duda, estas aspiraciones, que también son compartidas por los docentes y forman parte de los propósitos institucionales, podrán concretarse si las familias, los docentes y el equipo de conducción establecen acuerdos para la tarea de satisfacer las necesidades de los niños.

A partir de establecer vínculos de respeto y confianza se inicia una efectiva relación entre familias y docentes. Cada parte aporta a esta relación algo importante acerca del niño. Los docentes, sus conocimientos sobre las características de estas edades, una propuesta didáctica que da cuenta de la ideología educativa institucional, de sus propios valores y actitudes personales y profesionales que sustentan el proyecto a desarrollar. Las familias, a su vez, traen conocimientos y experiencias sobre sus hijos. Ellos conocen la historia del niño, sus rasgos característicos, sus costumbres; aportan las modalidades de crianza que han encarado desde su nacimiento, cómo es su estilo de vida, en qué situación familiar viven, etcétera. Las familias también contribuyen expresando sus expectativas y aspiraciones que, en lo posible, serán reconocidas y aceptadas.

El docente tendrá especialmente en cuenta que las familias de sus alumnos son diversas: tanto sus historias personales como sus organizaciones familiares difieren (cada vez son más las familias monoparentales, extendidas, ensambladas, niños a cargo de abuelos, etcétera). Su inserción sociocultural varía, son distintas sus creencias, sus modos de percibir la realidad y de relacionarse con ella. Tener en cuenta esta diversidad supone asumir un criterio pluralista, que respete las pautas, los valores y las formas de vida de cada una de las familias de los niños.

El docente, al conocer quiénes son los miembros de las familias con los que conviven sus alumnos, sus problemas, sus intereses, sus formas de vida, hará uso de estas informaciones para acercarse a un progresivo y cada vez más completo conocimiento de cada niño, con el fin de responder a sus necesidades con conductas especialmente adecuadas para ellos.

Los alumnos –incluso los más pequeños– perciben la auténtica comunicación que se establece entre sus familias y sus docentes, y sienten que ambos contextos, el de su hogar y el de la escuela, están conectados. ¿Cómo construir esta comunicación de doble vía entre la institución y las familias?

En primer lugar, abriendo la institución a las familias para una participación activa y continua en las tareas que se desarrollan en el jardín. Esto se refleja desde los primeros contactos que se entablan con los padres u otros familiares: cuando estos se acercan para preguntar por las características del



jardín, para reservar las vacantes (en ocasiones, antes de que el niño haya nacido), al realizar las primeras entrevistas, al comenzar el período de iniciación... En estos primeros contactos se crean las relaciones de confianza, de seguridad, de valorización mutua de las tareas que ejerce cada uno desde su rol. Es importante explicitar a las familias, que son muchas y variadas, las formas de involucrarse en esta primera escolarización de sus niños.

En estas secciones del jardín de infantes, es importante informar a las familias sobre las actividades de exploración y lúdicas, y sobre las actividades de cuidado cotidiano de los niños. Cuestiones vinculadas a la alimentación, al sueño y al funcionamiento intestinal son informaciones que revisten particular interés para los familiares, dado que se sienten los responsables por el bienestar de sus hijos, aun cuando comparten esta responsabilidad con la institución.

Los docentes deben considerar especialmente estas cuestiones, si se tiene en cuenta que en estas edades los niños no pueden expresar con claridad sus sensaciones de molestia o de placer, y que, por lo tanto, ellos –los docentes– son los únicos que pueden referir lo acontecido durante la jornada del niño. A estas informaciones, el docente sumará comentarios sobre otros aspectos, como los juegos que realizó, los progresos, etcétera. Este breve diálogo se dará tanto al entrar al jardín como al finalizar el día con la persona que acompaña o retira al niño, o a través del cuaderno de comunicaciones.

Sin lugar a dudas, la participación de las familias no se limita a intercambiar información acerca de las conductas y las actividades de los niños en el jardín y en el hogar. Una de las modalidades más efectivas para estrechar los vínculos y acercar a las familias a la tarea que se realiza es invitarlas a compartir algunas actividades, fundamentalmente las de características lúdicas.

De este modo, conocerán cuáles son las propuestas que ofrece el jardín a sus hijos, lo que, además, enriquecerá el bagaje de experiencias y ampliará el tiempo de juego compartido. Para que los niños y los adultos disfruten de estas oportunidades deben considerarse con cuidado tanto los momentos más adecuados para realizar estas visitas como la disponibilidad de tiempo de los familiares y la de la institución para brindar estos espacios.¹⁵ Esta participación será complementada con las reuniones informativas con las familias que se organizarán a lo largo del año.

Las familias de los alumnos, en numerosas ocasiones, consultan a los docentes sobre ciertos aspectos que desconocen, ya sea por ser padres primerizos, o porque necesitan consejo sobre alguna cuestión en particular. El docente procurará aconsejar sobre cuestiones que son de su competencia dirigiéndose a las familias con respeto y derivando aquellas problemáticas que exceden su posibilidad de abordaje a otros profesionales, preservando la confidencialidad de la información recibida, cuando correspondiera.

La comunicación con las familias

La institución escolar debe establecer diversos canales de comunicación con las familias, con la finalidad de conformar los vínculos de seguridad y confianza necesarios para la tarea educativa, así como también para que se involucren en algunas de las actividades de la escuela y participen, en la medida de lo posible, en la vida escolar. Las investigaciones han demostrado que un mayor grado de implicancia y comunicación cooperativa entre la familia y la institución escolar pro-

¹⁵ Se recomienda observar, en el material de desarrollo curricular en DVD *Propuestas de actividades para los más pequeños* (Ministerio de Educación GCBA, 2011) la actividad llevada a cabo en el jardín maternal del Hospital de Niños “Ricardo Gutiérrez”, en la cual se visualiza la interacción entre padres y bebés a través del movimiento expresivo.

mueve el desempeño positivo de los niños en la escuela. De esta manera, todos resultan favorecidos: los propios alumnos, los docentes y los familiares; por consiguiente, esto es beneficioso para la institución educativa en su totalidad. Una de las principales condiciones para que esto suceda es hacer circular la información pertinente, proveniente tanto de la institución escolar como de las familias, de manera efectiva.

Las familias requieren estar al tanto de la propuesta pedagógica-institucional, así como también de las vivencias educativas diarias o semanales que reciben sus hijos. Para ello, hay diversos dispositivos que promueven la comunicación, entre ellos: el cuaderno de comunicaciones, las carteleras y otros medios digitales de comunicación. Estos dispositivos mencionados son complementarios del teléfono, tanto de línea fija como móvil, que será utilizado cada vez que sea necesario. Por otra parte, los intercambios informales entre docentes y padres u otro responsable complementarán las vías formales antes mencionadas. Estos últimos deberán realizarse de modo tal que no obstaculicen o interrumpan los momentos dedicados a los niños, como por ejemplo su entrada o su salida de la institución escolar.

Con respecto al cuaderno de comunicaciones, es esperable utilizarlo como un medio que permita el intercambio escrito entre los docentes y los padres o responsables del niño, sobre las vivencias diarias o semanales del niño, así como también sobre las inquietudes, dudas o novedades que quieran expresar las familias. Es preciso que los docentes informen, en la primera reunión o entrevista inicial con los familiares, acerca de la importancia de este medio de comunicación, así como también solicitarles que firmen las notas que reciben, para asegurarse de que fueron leídas y que quede una constancia de ello.

En cuanto al uso de la cartelera, 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 recordatorios sobre algún elemento que los niños deben llevar a la sala, recordar alguna fecha importante como un cumpleaños.

Estas modalidades posibilitan informar sobre diferentes aspectos que pueden tener que ver con el proyecto educativo institucional, fechas importantes del ciclo lectivo vigente, información para las familias (fichas para completar datos), novedades del trabajo de cada grupo de alumnos, actos escolares, etcétera. Sin embargo, la vía telefónica, y en especial la telefonía móvil, suelen ser la vía más rápida y efectiva, cuando la institución debe contactarse con las familias ante algún inconveniente o emergencia de diverso orden (por ejemplo, médico). Para asegurar el buen funcionamiento de esta vía de comunicación, será necesario que los familiares actualicen periódicamente sus datos de contacto con la institución escolar.

El período de inicio: el primer ingreso a la institución

La incorporación de los niños a una institución escolar implica, para ellos y sus familias, el inicio de una serie de experiencias y vivencias que ampliará su marco de referencia y le posibilitará entablar nuevos vínculos y relaciones. Allí se produce el encuentro con otros niños y adultos en un espacio físico diferente del acostumbrado, y una adecuación a otros ritmos y horarios, a nuevos modos de actuar y de comunicarse.

Como se ve a partir de esta caracterización, es fundamental que se considere una serie de aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el primer ingreso de los niños a una institución educativa, para facilitar y acompañar los procesos de socialización e individuación.

En la primera sección, una vez acordada la vacante y la fecha de ingreso del niño a la institución, se solicitará a los familiares el apto médico, otorgado por el profesional que regularmente atiende al niño.

Seguidamente, se realizará la entrevista inicial de los familiares con el maestro de sección. El objetivo de la entrevista será establecer un intercambio que permita al docente conocer al niño, sus circunstancias de vida, sus características y las expectativas de su grupo familiar. Al mismo tiempo, posibilitará que la familia conozca al docente, las modalidades del trabajo en el jardín y las pautas para el período de inicio.

Conversar sobre la forma de encarar el período de inicio es fundamental, ya que frecuentemente los adultos acompañantes no saben cómo actuar frente a esa situación. Por lo tanto, las indicaciones sobre qué se espera de los acompañantes deben ser claras y, en lo posible, previas al ingreso efectivo del niño. Sin embargo, estas pautas deben flexibilizarse y modificarse según las manifestaciones y las conductas de los niños, tomando en consideración no solo las que el docente observa en el jardín, sino también aquellas que los padres o familiares refieren que ocurren en el hogar.

En las instituciones que funcionan todo el año, el ingreso de los niños fuera del período de inicio deberá ser evaluado, tomando en consideración que las incorporaciones sean permanentes y no transitorias, que existan vacantes y que las condiciones de infraestructura e institucionales sean favorables.

Se procurará que acompañantes no tomen vacaciones o licencias (que supongan la inasistencia del niño a la institución), mientras dure el período de iniciación. El niño concurrirá acompañado por algún miembro de su familia, procurando que sea siempre el mismo, en el horario acordado previamente con el docente. En el caso de familiares que trabajan, particularmente para los bebés de la primera sección, y cuando sea posible, se buscará que el ingreso se realice dos semanas antes de la reincorporación de la madre/padre a su trabajo.

El tiempo de permanencia del niño se ampliará lentamente día tras día, comenzando por una hora y evitando que en los primeros días coincida con el horario de descanso del niño o del grupo; hasta lograr la permanencia en la jornada completa. Durante la primera semana, el familiar acompañará con su presencia la estadía en la sección. Durante la segunda semana, y según la adaptabilidad de cada niño, se procurará el paulatino retiro del acompañante de la sala, aunque permanecerá a disposición en la institución, en el caso de que el niño requiera su presencia. Es probable que la incorporación de algunos niños en estas secciones, y sobre todo en la segunda sección, requiera de una prolongación de la duración estimada para alcanzar la permanencia en el horario completo, así como de un mayor tiempo de acompañamiento familiar.

En la primera sección es importante que en un comienzo el integrante de la familia realice las actividades de cuidado cotidiano con el niño (cambio de pañales, alimentación-sueño) para que el maestro observe la forma en que se realizan y las actitudes del niño frente a estas, de manera de imitar el comportamiento del adulto y garantizar la continuidad entre la actividad del jardín y la de la familia para brindar seguridad afectiva al niño.¹⁶

Cualquiera sea la edad de los alumnos, es conveniente evitar en los primeros días las actividades de alimentación y sueño. Por lo tanto, el horario de concurrencia de los niños será acordado con las familias fuera de estas horas. De esta manera, los pequeños comenzarán realizando actividades de juego, para incorporar luego, y de manera paulatina, las actividades de cuidado cotidiano; el momento del sueño será el último en integrarse. Para estos momentos, será importante permitir que los niños cuenten con algún elemento que les resulta de apego, ya sea para dormirse o para calmar su ansiedad: una mantita, un pañuelo, un peluche. Este objeto es muy personal y será propio de cada niño, y no algo común para todos.

¹⁶ MCBA, Secretaría de Educación y Cultura, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Anexo "Primer Ciclo, Jardines Maternales". Buenos Aires, 1991.

Cabe recordar que estas pautas se deberán adecuar a las posibilidades familiares y a las demandas de los niños, por lo que conviene establecer conjuntamente los mejores horarios para comenzar a concurrir a la sala.

En la primera sección, se aconseja el ingreso de un bebé por vez a cada subgrupo, coordinado por un docente. Una vez finalizado el período de acompañamiento familiar de cada niño, se podrán establecer las siguientes incorporaciones. De esta forma, el docente podrá dedicar tiempo a observar al bebé, a relacionarse con él y con su familiar. Si estuvieran presentes más niños, sería muy dificultoso prestar atención a cada uno. Esta medida, además, evita la presencia de demasiados adultos, lo que generalmente causa desasosiego e inquietud en el resto del grupo.

En cambio, en el caso de los niños mayores de un año, se podrá organizar el ingreso por primera vez a la institución por grupos, de un máximo de cinco niños por vez.

La entrevista inicial

La entrevista inicial es un momento muy importante e influyente, tanto para el comienzo del año lectivo como durante su transcurso, dado que constituye una parte fundamental en la elaboración posterior del trabajo docente y de su planificación. Dicha entrevista permite recabar información pertinente y significativa para la elaboración del diagnóstico inicial del grupo, y también el diagnóstico de las características propias de cada niño.

La entrevista con los padres o responsables de los niños de estas secciones tiene por objeto conocer aspectos vinculados al desarrollo del niño, sus condiciones de vida, su estado de salud, las pautas familiares de crianza, sus costumbres y hábitos, las expectativas parentales en relación con su escolarización. Es una adecuada ocasión para que familias y docentes se conozcan y comiencen a construir vínculos de confianza mutuos. Resulta necesario crear un clima sereno y ameno para realizar la entrevista, procurando privacidad, en un lugar donde no circulen otras personas. Se recomienda llevarla a cabo antes del ingreso del niño a la institución, y sin que él esté presente (ya que puede ser un factor de distracción y/o silenciamiento de ciertos temas “para que el niño no escuche”).

Será importante explicitarles a los familiares el objetivo de la entrevista (si es posible, aclararlo al momento de citarlos) y explicar los datos que es necesario obtener durante el encuentro.

La entrevista no debe avanzar sobre aspectos íntimos de la vida familiar. Esta intimidad debe ser preservada, y solo resulta operativo contar con aquella información que pueda sustentar el accionar docente. Algunas preguntas resultan invasoras (por ejemplo, cuando se pregunta si el embarazo fue buscado o deseado), y generan respuestas defensivas. Por otra parte, no es aconsejable “importar” modelos de las anamnesis médicas o psicológicas. Tales instrumentos persiguen propósitos diferentes de los buscados por la escuela, y emplean cuestionarios exhaustivos. La entrevista escolar, en cambio, indaga sobre aquellos aspectos que los docentes deben conocer para alentar los aprendizajes en el niño, para estar al tanto de su evolución general y de las eventuales dificultades que se le hubieran presentado. La información debe ser tratada con la máxima discreción, y podrá ser volcada en el legajo del alumno. Los legajos donde se asientan estos datos deben estar guardados bajo llave, para evitar que la información reservada circule; aunque podrán ser utilizados por las docentes de las secciones futuras por las que el niño transite en su posterior escolaridad.

El docente responde durante el encuentro a las inquietudes o preguntas que los familiares pueden presentar y construye algunos acuerdos con ellos. Por ejemplo, si la mamá pide ayuda para sacarle el chupete, el docente podrá sugerir que juntos trabajarán durante el ciclo lectivo para que desarrolle hábitos de mayor independencia. Es necesario, sin embargo, evitar la

adopción de actitudes de juicio y valoración acerca de las pautas de crianza familiares, y tener presente que son los padres quienes mejor conocen a su hijo.

La entrevista puede llevarse a cabo a partir de una guía y tomar una forma semidirigida (es decir, con algunas preguntas preestablecidas y fragmentos más abiertos). Los temas tratados durante la entrevista, con los adultos responsables de los niños de estas primeras secciones, podrían ser: la composición familiar, sus vínculos, el desarrollo del niño, sus condiciones de vida, su estado de salud, las pautas familiares de crianza, sus costumbres y hábitos y las expectativas parentales con relación a su escolarización, así como también cómo llaman al niño en su casa (apodos, abreviaciones de su nombre, a qué nombre responde). Es una adecuada ocasión para que familias y docentes se conozcan y comiencen a construir vínculos de confianza mutuos. El cuestionario solo se referirá a los aspectos evolutivos centrales: las condiciones de nacimiento (accidentes perinatales, enfermedades congénitas, si fue un nacimiento “a término”, etcétera); la evolución psicomotora; el desarrollo del lenguaje; las funciones vesical e intestinal; las enfermedades padecidas; los horarios y modalidad de alimentación (lactancia —pecho, mamadera—; si come solo, si utiliza en forma adecuada los cubiertos, cuáles son sus alimentos preferidos y cuáles, los que tiene prohibidos a partir de sus condiciones de salud); si usa chupete; sus actitudes frente al baño; cómo es su sueño; los juegos y juguetes que se le ofrecen y aquellos que elige; los criterios familiares en materia educativa; las circunstancias familiares actuales que puedan afectar al niño (como el embarazo de la madre, el nacimiento de un hermano, una mudanza reciente o próxima); el trabajo de los padres; si tiene alguna experiencia escolar previa; quiénes son las personas que se ocupan de él en ausencia de los padres; si el ingreso al jardín es la primera oportunidad en que se separa de la madre; aspectos de su vida social.

En el caso de los niños que ya deambulan, es necesario recabar información acerca de los vínculos que han mantenido con otros niños antes de su ingreso a la escuela (por ejemplo, en la plaza). También resulta útil indagar acerca de los sentimientos de las familias frente al ingreso a la escuela (miedo, ilusión, culpa, confianza, alivio). Conocer estas expectativas permitirá al docente una mejor comunicación con la familia del niño y la posibilidad de ir registrando cómo dichas expectativas se van modificando o confirmando con el paso del tiempo.

Será además importante recabar los datos necesarios y tenerlos siempre a mano, para poder acudir a ellos en forma inmediata, ante la eventualidad de algún accidente. Los datos se refieren a: la obra social, clínica o lugar de internación; grupo y factor sanguíneo; números telefónicos para poder comunicarse con alguien de la familia responsable del niño, entre otros datos que cada institución considere oportuno solicitar.

Reuniones informativas con las familias

Las reuniones grupales y las entrevistas individuales con los padres o familiares constituyen dos instancias de encuentro, necesarias y fundamentales para favorecer la comunicación e intercambio entre docentes y grupos de madres y padres, y también entre las familias entre sí, sobre diferentes temas relacionados con los alumnos. En general, las reuniones son informativas, y están preestablecidas por la institución en un cronograma anual de reuniones, aunque en algunos casos también pueden surgir reuniones a partir de una demanda del grupo de padres para abordar una temática o problemática particular.

Resulta fundamental considerar los aspectos que contribuyan a la asistencia de la mayoría de las familias, a través de la aplicación de diferentes recursos; entre ellos: establecer el encuadre de la reunión, comunicando a las familias el lugar y horario donde se desarrollará con la suficiente antelación para que ellos se puedan organizar para concurrir, realizar una invitación interesante

que anticipe la temática, etcétera. Es decir, será necesario optimizar los canales de comunicación con las familias a través del uso de los cuadernos de comunicaciones, de las carteleras, entre otros recursos.

Por otra parte, resulta imprescindible que el docente planifique la reunión y la divida en tres momentos:

- inicio o apertura,
- desarrollo,
- cierre.

Debe establecer con claridad los objetivos y la información seleccionada que comunicará al grupo de familiares (por ejemplo, decidir qué se informará en esta instancia y qué se comunicará posteriormente en otra reunión o por otra vía, como el cuaderno de comunicaciones o la cartelera).

En relación con las cuestiones formales que optimizan la reunión, es recomendable considerar ciertos aspectos, entre ellos: el tiempo de duración no debe ser muy extenso (se estima conveniente una duración de entre 30 y 45 minutos); ubicarse espacialmente en semicírculo, para facilitar la comunicación; realizar una reunión diferente para cada sala, y registrar la asistencia de los familiares, procurando que aquellos que no asistieron reciban la información correspondiente.

Se podrá programar alrededor de tres o cuatro reuniones con las familias por año lectivo. La primera generalmente coincide con el comienzo del período de inicio; la segunda, con su finalización; la tercera, antes o después del receso escolar de invierno; y la cuarta, antes de que finalice el año. Algunas de estas reuniones se podrán reemplazar por entrevistas individuales con los familiares de cada niño, para entregar los informes respectivos o para intercambiar datos y opiniones sobre cuestiones vinculadas al niño.

Cada reunión tendrá objetivos específicos; las reuniones se constituirán como momentos oportunos para establecer acuerdos entre las familias y el docente, a partir del supuesto de que el intercambio entre ambas partes y el trabajo cooperativo contribuye al mejoramiento de la tarea docente y al bienestar de los niños. Por otra parte, en todas las reuniones los familiares deberán tener al menos un momento en el que se les permita expresar sus inquietudes, dudas, o comentarios referidos a temas que impliquen al grupo en su totalidad, aunque se les pedirá que reserven los temas personales y específicos para las entrevistas individuales.

Con respecto a la primera reunión, será un momento oportuno para comunicarles a las familias:

- el organigrama de la institución escolar, con las funciones de sus miembros principales;
- que puedan expresar sus deseos y expectativas de lo que esperan del jardín, en relación con sus hijos;
- que durante la reunión los docentes expresarán qué y cómo trabajarán durante el período de inicio, y las pautas generales de organización.

La segunda reunión podrá tener como objetivo informar sobre:

- las características del grupo de niños, una vez concluido el diagnóstico inicial;
- la evaluación sobre el período de inicio;
- qué trabajarán, y cómo lo harán, hasta el momento del receso invernal;
- cuándo será la entrega del informe individual de cada alumno, correspondiente al período de inicio.

La tercera reunión podrá realizarse antes o después del receso invernal, e implicará informar sobre:

- el trabajo realizado durante la segunda etapa, después del período de inicio;
- la evolución y los aprendizajes adquiridos a nivel grupal;
- la presentación del trabajo a realizarse en la segunda mitad del año.

También se podrán entregar los informes individuales que evaluarán los aprendizajes adquiridos en la segunda etapa.

La última reunión será utilizada a modo de cierre del año escolar; se evaluarán en ella aspectos generales y grupales, y se presentarán los informes individuales de cada alumno, con la devolución de toda la trayectoria escolar correspondiente a dicho año lectivo.

El ambiente físico

El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades (...). Será facilitador o, por el contrario, limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha. Zabalza, M., 1987.¹⁷

Si bien más adelante en este documento se especificarán las características que deben reunir los espacios de cada una de las secciones, a continuación se detallan sugerencias generales sobre la ubicación, el mobiliario y la estética de los ambientes.

El jardín maternal debe ser un espacio donde se incentive a los niños a explorar, descubrir y conocer el entorno. Un espacio cuidadosamente pensado y bien organizado, que promueva el bienestar de los niños y posibilite el desarrollo curricular, para que se amplíen los conocimientos y las experiencias personales de cada alumno.

El espacio debe ser considerado como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos; se hace necesario pensarlo no solo en virtud de sus dimensiones, sino también como revelador de estilos y en función de las posibilidades de acción que brinda.

Dado que el espacio es una variable didáctica en la cual se establecen diferentes relaciones y aprendizajes, será preciso tenerlo en cuenta a la hora de diseñar las diferentes propuestas de trabajo en el aula. En este sentido, la variable espacial se complementa con lo estético.

En general, en las instituciones escolares no se le da mucha importancia a estos dos aspectos (lo espacial, lo estético), ni siquiera en lo edilicio (en los espacios que se construyen especialmente



¹⁷ Zabalza, M. A. *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, Narcea, 1987.

para la escuela, o en las construcciones preexistentes donde la escuela funciona). Según Pareyson (1997), “La escuela como espacio público es el lugar físico de tránsito, estancia y convivencia social donde se establecen constantes relaciones cotidianas de comunicación. Los efectos formativos que provoca la configuración estética de este espacio se encuentran íntimamente relacionados con las normas éticas que regulan su uso. Estas normas, por ser de naturaleza cultural e histórica, son diferentes en cada comunidad y en cada momento”.¹⁸

Algunos autores¹⁹ resaltan la importancia de prestar atención a la organización y al uso del espacio físico, ya que consideran que es un factor que influye en la atención, la motivación, el interés, la participación y la integración de las personas.

Considerar y modificar el ambiente –el lugar físico– desde una perspectiva estética refuerza las situaciones de aprendizaje, al ofrecer ámbitos que se perciben como gratificantes, lo cual estimula la creatividad.

Es así que el componente estético en la estructura edilicia de los jardines es una herramienta más que el docente debe conocer, ya que le servirá en el desarrollo de su quehacer diario. Los criterios de valoración estética –en la mayoría de los niveles de educación– sostienen ciertos prejuicios, que se mantienen hoy en día y que poco tienen que ver con las necesidades y los aspectos relacionados con las posibilidades de ampliar los campos de referencia.

El sentido estético se desarrolla si se tiene la posibilidad de vivir en un ambiente que lo contemple como una ocasión de enriquecimiento sensible, además de motorizador de la adquisición de conocimientos. La formación de criterios estéticos es un aspecto “educable”, cuando se lo tiene en cuenta.

El ambiente social influye fuertemente en las referencias estéticas, y cada persona se nutre de lo que vive para formar sus propios criterios estéticos. El jardín tiene la posibilidad de ampliar los campos de conocimiento.

Algunos de los ámbitos escolares generalmente relegados o no tenidos en cuenta para la actividad infantil son los patios interiores y exteriores de la institución, zonas en las que hay plantas (o debería haberlas), que aportan color y “dan vida” al lugar. Otros ámbitos son aquellos próximos a la institución: las zonas al aire libre, el entorno del jardín, que se constituyen en “el paisaje” propio de la misma ciudad.

La iluminación y los colores

Una correcta iluminación, que combine en lo posible la luz natural con la artificial, sirve para reforzar los aspectos estéticos en las salas de los más pequeños. La iluminación variará enormemente según las dimensiones de cada ambiente; un espacio relativamente pequeño requerirá una iluminación distinta que un espacio mucho más grande.

Si bien lo ideal es contar con salones aireados, con luz natural y de un tamaño proporcional a la cantidad de niños que concurren a él, no podemos dejar de considerar aquellas instituciones que funcionan sin estas condiciones, y ver cuáles son las posibilidades de que disponen para un mejor uso y rendimiento de la iluminación disponible.

En cuanto a la iluminación artificial, es recomendable que se utilicen luces eléctricas que den la sensación de luz natural. Esto se logra utilizando alternadamente luz fría y cálida.

¹⁸ Pareyson, L. (1997), citado en *Revista de Educación* N° 351, enero-abril. Ministerio de Educación de España, 2010.

¹⁹ Gutiérrez Pérez (1998), Ruiz Ruiz (1994) y Heras Montoya (1997), citados en *Revista de Educación* N° 351, enero-abril. Ministerio de Educación de España, 2010.

A su vez, un espejo colocado sobre una pared en la que se refleja la luz no solamente hace parecer más grande ese ambiente, sino que lo vuelve, también, más luminoso (se recomienda usar los símil espejos).

Los colores que predominarán en cada espacio se seleccionarán a partir de sus características propias; un pasillo (es decir, un lugar de tránsito) requerirá la utilización de una paleta de colores diferente que una sala (en la cual los niños permanecen muchas horas).

En general, los estudiosos dicen que los colores en la gama de los azules y verdes producen sensaciones de mayor tranquilidad, mientras que los amarillos y rojos resultan más estimulantes. Los colores puros, en ambas gamas, generan un aspecto alegre, en el ambiente donde predominan.

El mobiliario

La selección de los muebles estará ligada a las necesidades de cuidado y atención de los más pequeños, teniendo en cuenta, paralelamente, que es preciso también “cuidar” el cuerpo del docente y, por lo tanto, el tamaño y la altura de cambiadores, sillas, etcétera, debe facilitarle mantener una postura saludable.

Una mirada atenta del personal docente y directivo llevará a la institución a que reflexione sobre cómo equipar y distribuir el mobiliario de la sala, previendo distintas acciones que colaboren a generar ámbitos seguros, en los cuales los niños (de diferentes grupos etarios en cada ambiente) puedan estar, moverse y desplazarse sin riesgos. Es decir, se podrán disponer los elementos en la sala de tal manera que no obstruyan la circulación de las personas (tanto adultos como niños), ofreciendo un ambiente armónico tanto en la cantidad de elementos que se hallan en él, como en su colorido. Asimismo, el equipo docente modificará la distribución del mobiliario si observa frecuentes caídas en la sala, en el patio u otros espacios, replanteando su organización.

Para la ubicación de las diferentes zonas (de juego, de alimentación, de sueño, de higiene), se tendrán en cuenta las posibilidades de los niños y también las características del trabajo en el aula; por ejemplo, la distribución debe permitir al docente, en lo posible, poder observar la actividad que se realiza en las diferentes zonas.

Cada equipo docente organizará el mobiliario en función del espacio disponible y el desarrollo de las diferentes actividades. Por ejemplo, algunos preferirán no incluir mesas y sillas en la primera sección, otros decidirán el uso de cajoneras para colocar los elementos personales de los niños, mientras que otros elegirán percheros, y habrá quienes utilicen cajas forradas.

En espacios pequeños, se sugiere prescindir de mobiliario estable, es decir, contar con mesas rebatibles o que se puedan retirar o apilar cuando sea necesario. También pueden reemplazarse las mesas por estantes, ubicados a una altura accesible para el adulto, pero que no quiten espacio ni resulten peligrosos para los niños que gatean o que comienzan a caminar.

La estética de la sala

Imágenes y objetos merecen una elección acorde con la institución y el grupo humano que se desenvolverá en ese lugar. Se podrán seleccionar, para adornar y para observar, fotografías, reproducciones de dibujos, pinturas y grabados, etcétera. Se tendrá en cuenta el cuidado esos elementos, como así también su ubicación, para ser expuestos.

También podrán formar parte de la sala objetos, ya sea de uso práctico y cotidiano, como así también estético, plantas y flores, ricas en formas y colores que, además de enriquecer el espacio, aportan su particular estética.

Al seleccionar imágenes para estas secciones, será importante considerar su variedad. Serán útiles diferentes fotografías de personas, animales, plantas y flores, paisajes, escenas de la vida cotidiana, como también reproducciones de ilustraciones o cuadros figurativos y no figurativos, realizados por artistas y también por niños mayores. Las imágenes estarán ubicadas a una altura que permita a los niños abarcarlas visualmente. En un principio, las mirarán en su totalidad, para luego concentrarse en algún aspecto que les llame la atención. Los bebés, en general, se interesan por algún detalle de la imagen observada –o del entorno–, que tanto pueden ser formas como colores. Reconocen, desde bien pequeños, algunas formas, como los rasgos de la madre o de otro adulto con el que se ocupa de ellos.

Imágenes y objetos deberán renovarse a lo largo del año. Se tratará de no caer en estereotipos (casita tradicional y árbol, algún tipo de dibujo animado), ya que estos limitan la imaginación, y en general son los que los niños ven diariamente por televisión. Es la institución escolar la que puede y debe ofrecer aquellas imágenes y objetos que contribuyan a ampliar los marcos de referencia e introducir a los pequeños en el conocimiento del patrimonio cultural propio, el de cada comunidad y el del país.

Es preciso tener en cuenta la influencia negativa que han tenido en nuestras escuelas aquellas representaciones visuales que “adornaban” los jardines, en las cuales se reducía lo representado (personas, animales y objetos) a sus rasgos más someros, cayendo así en representaciones estereotipadas, por considerar de esta manera que los niños las captarían más fácilmente y disfrutarían más de ellas. Fue así que proliferaron dibujos simplificados de aquello que se quería representar y mostrar.

Dado que, en algunos casos, los niños pasan muchas horas en el aula, se hace necesario organizarla de tal modo que sea un lugar confortable y en el cual se tenga ganas de estar.

El docente tendrá en cuenta las posibilidades que le brinda el espacio de la sala en que desarrolla su tarea y, a partir de este reconocimiento, pensará en la cantidad de variantes favorecedoras que puede introducir.

Nos referimos tanto al mobiliario (cunas, cambiadores, lugar con almohadones, espacio con objetos) como a las paredes y ventanas o puertas.

Las paredes con pizarrones, en la segunda sección, posibilitan que el docente escriba ante los ojos de los niños, aunque estos sean pequeños. Esta práctica de escribir a cargo del docente es muy interesante, ya que no todos los niños pequeños ven a los adultos hacerlo. Ya más grandes, cuando comiencen a desplazarse de un lugar a otro, intentarán imitar a la maestra y comenzarán a dejar sus propias marcas. De la misma manera, en invierno, pueden utilizarse los vidrios empañados que estén a su alcance, en los cuales los niños podrán a comenzar a dejar marcas con toda la mano.

Otra posibilidad de modificar el espacio es enriquecer los diferentes “rincones” con materiales nuevos y, a su vez, reubicarlos en la sala de diferentes maneras a lo largo del año.

Las condiciones de seguridad

El espacio físico del jardín debe ofrecer a los niños la posibilidad de sentirse seguros y confiados, se los debe incentivar para que lo descubran y conozcan. Teniendo en cuenta que el espacio es polifuncional (se utiliza para diferentes situaciones), deberá ser dinámico y flexible, para pasar de una situación a otra fácilmente y poder adecuarse a cada caso.

Con la finalidad de garantizar espacios seguros y evitar accidentes como golpes, caídas, quemaduras, etcétera, es necesario:

- Proteger los elementos peligrosos o salientes, como manijas y enchufes (preferentemente, ubicarlos lejos del alcance de los niños).
- Cubrir las puntas de mesas, sillas y muebles con goma espuma, goma eva, etcétera.
- Revestir las paredes con materiales plásticos o bien con pinturas lavables, para facilitar su limpieza.
- Procurar que los pisos no tengan desniveles, que sean fáciles de lavar y cálidos, y que estén revestidos con un material que configure una superficie lisa en su totalidad (es recomendable la goma). De esta manera, se evitarán los peligros de huecos, roturas y astillas de madera. Asimismo, se sugiere evitar el uso de alfombras, debido a la dificultad que implica su higiene.
- Tener ventanas amplias y con cierres seguros.
- Utilizar espejos que no sean de vidrio.
- Mantener ordenados, rotulados y fuera del alcance de los niños los productos de limpieza (lavandina, detergente, etcétera).
- Señalizar los lugares de guarda de elementos (tanto individuales como colectivos) y disponer de cestos para residuos (vaciarlos diariamente); cuidar la ubicación de mesas y sillas para que permitan la circulación de las personas, evitando la acumulación de materiales en espacios de trabajo o de recreación.
- Disponer los objetos y elementos peligrosos, como cables, bolsitas de plástico, medicamentos, estufas, ventiladores, etcétera, en lugares inaccesibles para los niños.
- Tener ambientes libres de humo y contaminación.
- Promover ámbitos tranquilos, donde los ruidos derivados de las actividades no interfieran con las desarrolladas por otros grupos (es necesario otorgar a este problema toda la atención necesaria, buscando soluciones que disminuyan la reverberación en los ambientes y atenúen el ruido).²⁰
- Proveer suficiente luz solar y aireación, calefacción y ventilación (con artefactos alejados del alcance de los niños), para permitir el cambio de aire del ambiente y mantener una temperatura ambiental agradable.

²⁰ Véase “El ruido en el ámbito escolar”, en: *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. op.cit.*, p. 76.

ENFOQUE DIDÁCTICO

Teorías que sustentan el enfoque didáctico

Al encarar los aspectos del enfoque didáctico, es preciso señalar la importancia que reviste, para los docentes, conocer algunas conceptualizaciones de las teorías del desarrollo y del aprendizaje referidas a los niños de esta franja etaria.

El enfoque educativo compartido por todo el nivel se fundamenta en considerar y favorecer en los niños su constitución subjetiva, a partir del conocimiento de sí mismo y de los otros pares y adultos, del conocimiento del ambiente, de la alfabetización cultural, valorizando el juego como actividad propia de la infancia e incluyéndolo en la mayoría de las propuestas. Se privilegia, asimismo, una concepción constructivista del conocimiento, la importancia de la interacción con los otros, el carácter fundante de la propia actividad para el aprendizaje del sujeto y la necesidad de la intervención del docente como mediador que posibilita la apropiación de los contenidos. Todo lo señalado debe ser desarrollado en un clima de genuino afecto y afirmado por el compromiso docente con los derechos de los niños, en particular el respeto por su identidad; en este sentido, es necesario considerar la diversidad como un aspecto que nutre y enriquece la tarea educativa.

Se explicitarán los desarrollos teóricos considerados fundamentales y vigentes en la actualidad, a los que se podrán sumar aquellos que los docentes valoren como un aporte para su labor.

Las primeras coordinaciones de los esquemas motores, las etapas en la construcción del control postural y de la locomoción, así como el desarrollo de la motricidad voluntaria global y selectiva, serán aspectos a considerar. Tanto los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget como la teoría del desarrollo motor de Kurt Meinel y Gunter Schnabel contribuirán al conocimiento de estos contenidos. Igualmente interesantes son los desarrollos teóricos de Lydia Coriat, especialmente para trabajar estos aspectos referidos al primer año de vida, así como el estudio que Jerome Bruner ha realizado en relación con el desarrollo y la estructura de las habilidades.²¹

En relación con las líneas teóricas psicomotrices (que recogen las influencias de la teoría psicogenética y del psicoanálisis), algunos autores como Jean Le Boulch o André Lapierre, y en nuestro país Daniel Calmels, entre otros, han realizado contribuciones para comprender las conexiones existentes entre el cuerpo y la mente, el pensamiento, el afecto y el movimiento, advirtiendo sobre el riesgo de atenerse a ciertas dicotomías. Con el cuerpo y a través de él, los sujetos se comunican, se conocen a sí mismos y a los otros, y se relacionan y aprenden acerca del entorno sociocultural.

Las investigaciones de Emmi Pikler²² en relación con el desarrollo motor aluden al papel del adulto en sus modos de actuar, que pueden resultar favorecedores de dicho desarrollo. Pikler plantea un modo de entender el desarrollo motor con mínimas intervenciones, en comparación con otras propuestas que implican mayor protagonismo por parte del adulto.

“Otro aporte a considerar es el que ofrecen las investigaciones desde el campo de la neurociencia, acerca del funcionamiento y desarrollo cerebral en los primeros años de vida. Hoy en día se acepta el concepto del *modelado social de las funciones cerebrales* (Candau, 2002) asociado al concepto de *plasticidad neuronal*. Este último concepto es utilizado para caracterizar

²¹ Linaza, José Luis. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1989.

²² Emmi Pikler. *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid, Narcea, 1985.



la gran cantidad de cambios a nivel molecular, celular y de redes nerviosas que se producen en esta etapa. ‘Si bien la adaptabilidad es una característica de los organismos vivos en general, la neuroplasticidad es una propiedad intrínseca del sistema nervioso, que se mantiene, en mayor o menor medida, durante el transcurso de la vida y de la cual depende su complejo funcionamiento’ (Colombo, 2007; p. 105). Estos descubrimientos cobran relevancia teniendo en cuenta que la educación infantil comienza con la atención de niños desde los primeros meses de vida (a partir de los 45 días) y que el 80% del desarrollo neurológico se alcanza alrededor de los cinco años.”²³

“Se ha demostrado que el cerebro es mucho más plástico de lo que se creía en todas las edades, y que la experiencia y el comportamiento pueden modelar su estructura” (Regazzoni, 2013; p. 26).²⁴

El tratamiento de la dimensión afectiva se enmarcará fundamentalmente en los aportes conceptuales de la teoría psicoanalítica y de las que se inscriben en su línea, completando estos conocimientos con las contribuciones de otros desarrollos teóricos.

De este modo, se explicitarán aquellos procesos y requerimientos del orden de lo afectivo que complementan la asistencia de los aspectos biológicos y físicos, necesarios, pero no suficientes, para la constitución subjetiva. Resultará importante destacar la importancia de estos primeros vínculos que hablan del posicionamiento de los “otros” en relación con el niño y han sido estudiados, además, por representantes de diferentes líneas, especialmente las psicoanalíticas (entre las cuales se incluyen los aportes de Sigmund Freud, René Spitz, John Bowlby, Erik Erikson, Donald Winnicott, así como los de Françoise Dolto, Maud Mannoni, Silvia Bleichmar y Piera Olgner, entre otros). Se desarrollarán aspectos sobre los primeros intercambios afectivos y las explicaciones sobre el difuso o inexistente límite entre el mundo interno del niño y el mundo exterior o real y el vínculo entre el niño y la madre, que diversos autores llaman *simbiosis*, *apego*, *dependencia*, *díada*, *diálogo tónico*. En todos ellos, aunque lo conceptualicen diversamente, se ve destacada la importancia del Otro o los Otros (con mayúscula) en la función estructurante de la subjetividad.

Son particularmente interesantes los aportes que Donald Winnicott ha realizado en relación con el rol maternal (y paternal) en estas etapas, su capacidad de sostén (*holding*) y sus semejanzas y diferencias con el rol docente; su conceptualización sobre los fenómenos transicionales es una de sus contribuciones más significativas.

Las ideas de Erikson en pos de la comprensión de las relaciones afectivas y su implicancia en los vínculos sociales serán temas valorados para la reflexión. Su tesis, en la línea freudiana, señala la importancia de instalar vínculos de confianza básica en sí mismo y en su entorno, que darán lugar a la autonomía y, progresivamente, fomentarán la iniciativa de los niños, al potenciar su participación en las diferentes actividades (estos conceptos ayudarán a comprender parte de los comportamientos de la dimensión social). Estos logros colaborarán en la construcción de la autoestima y evitarán sentimientos de desconfianza, excesiva vergüenza, duda, culpa y frustración.

Los desarrollos relacionados con lo cognitivo encuentran un marco de referencia fundamental y esclarecedor en la teoría constructivista piagetiana, en los desarrollos de Lew Vigotsky y de Jerome Bruner, en las teorías de la mente y en algunos marcos conceptuales actuales que se inscriben en la línea cognitiva.

Al considerar el período sensoriomotor (J. Piaget), será importante analizar el lugar que los autores le asignan a la imitación como génesis de la representación. Será relevante acceder a

²³ *Sujetos de la Educación Inicial*. INFOD, Lucía Moreau, Rosa Windler, 2009.

²⁴ Podestá, Rattazzi, Fox y Peirecomp. *El cerebro que aprende*. Buenos Aires, Aique, 2013.

los registros de observación que J. Piaget y otros autores han realizado en sus investigaciones, dada la riqueza que aportan para entender los súbitos progresos de los niños en estas edades.

La etapa que continúa es el estadio preoperatorio, y será también objeto de reflexión, poniendo énfasis en los procesos de simbolización y representación y sus modos de expresión: en los inicios la imagen mental y la imitación diferida, y luego el juego simbólico, el lenguaje, y el dibujo.

De la teoría sociohistórica (L. Vigotsky), se pondrá énfasis especialmente en el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y en la ley de doble formación de procesos psicológicos superiores: nivel social interpsicológico (externo), nivel individual intrapsicológico (interno). Asimismo, en la importancia que este autor le otorga a la adquisición del lenguaje. Otros autores que se sugiere consultar en referencia al lenguaje son Ignasi Vila y Michael Halliday.

Entre las teorías que destacan la importancia del contexto sociocultural y siguen la tradición de Vigotsky, cabe señalar los desarrollos de Bárbara Rogoff y de Bruner, entre otros. Las teorías de la mente son también un aporte fundamental para comprender aspectos vinculados al conocimiento de los otros.

Los propósitos y los objetivos

Los propósitos establecidos en este diseño curricular son los que guían la tarea educativa. Se formulan propósitos generales para ambas secciones y otros específicos, según los ejes de experiencias.

Los propósitos expresan la intencionalidad docente en términos de enseñanza, aquello que la institución y los docentes se comprometen a ofrecer.

Los objetivos expresan la intencionalidad docente en términos de aquello que se espera que los niños puedan alcanzar a partir de las acciones docentes. En este sentido, propósitos y objetivos son recíprocamente complementarios, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los docentes formularán, al preparar su planificación didáctica, los objetivos para su grupo de alumnos, que se articularán con los propósitos establecidos y con los que se plantea la institución en su conjunto.

Los objetivos se definen, según se plantea en el *Marco General*,²⁵ como una “meta a alcanzar, que fija dirección a los procesos de enseñanza-aprendizaje y establece los contenidos que posibilitarán su campo de desarrollo”. Esto exigirá la coordinación de los docentes intra e intersección, para articular los objetivos y, en consecuencia, los contenidos. Esta articulación permite alcanzar un grado de coherencia en el desarrollo de la tarea educativa entre los maestros que comparten la misma sección, y habilita para establecer enlaces con las salas siguientes hacia la continuación del proyecto educativo elaborado para ese grupo de alumnos.

Los contenidos

Se definen los contenidos como “aquello que se enseña”. Sin contenido no hay enseñanza. “Cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan (...). Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo, y se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo (...).”²⁶

²⁵ *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op.cit.*, p. 136.

²⁶ Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

Las dos preguntas que surgen entonces son:

- ¿Qué se enseña en estas secciones?
- ¿Cuáles son los criterios para establecer los contenidos?

Qué se enseña está directamente relacionado con *qué necesitan aprender los niños*. Los aprendizajes giran, sobre todo, alrededor de dos polos contrapuestos, que al comienzo están indiferenciados y que lentamente irán diferenciándose y adquiriendo entidad propia, pero coordinada. Por una parte, aprendizajes referidos a sí mismo: el cuerpo, los impulsos internos, la manifestación de sus necesidades, sentimientos, intereses y deseos; por otra parte, aprendizajes relacionados con el mundo externo: las personas y los vínculos afectivos, los objetos del ambiente, la gradual ubicación en el espacio y en el tiempo, el juego, el lenguaje, los lenguajes no verbales, etcétera.

La elección de los contenidos requiere un profundo conocimiento del docente respecto del proceso de desarrollo de los niños, dado que en estos primeros años es decisivo el peso que adquieren los aspectos evolutivos en su determinación. Los contenidos se establecen a partir de lo que el niño necesita aprender en cada etapa, considerando lo que marcan las líneas de desarrollo en lo afectivo, lo social, lo expresivo, lo intelectual y lo motriz.

Partiendo de lo que el niño ya sabe, el maestro se planteará lo próximo que debe aprender, teniendo en cuenta lo que Vigotsky define como la zona de desarrollo próximo, es decir, lo que el sujeto puede aprender con la colaboración de los otros. Es decir, que el “aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante”.²⁷ Para plantearse esa “diferencia” entre lo ya conocido y aquello por conocer, será imprescindible considerar anticipadamente las líneas evolutivas que sigue el desarrollo infantil, relacionadas con las características y posibilidades de cada niño.

En relación con el lenguaje, se tendrá presente que las primeras manifestaciones son a través del llanto y de gestos y movimientos corporales de agrado y desagrado (gestos de disgusto, sonrisas, miradas). La observación atenta del docente será fundamental para comprender sus expresiones.

Si el niño expresa sus necesidades y sensaciones a través de balbuceos, será necesario otorgar significado a las primeras sílabas reduplicadas (“Dijo *mamá*”), para incentivar la construcción de las primeras palabras-frases.

En este documento, los contenidos se presentan organizados en torno a cinco ejes de experiencias:

- Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros;
- Experiencias para el desarrollo corporal y motriz;
- Experiencias para la exploración del ambiente;
- Experiencias para la actividad lúdica;
- Experiencias para la expresión y la comunicación.

Estos ejes agrupan contenidos relacionados entre sí. Es preciso aclarar que no constituyen categorías excluyentes, sino que están imbricados unos en otros.

²⁷ Vigotsky, L. S. *Los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo, 1979.

Este ordenamiento de los contenidos reviste carácter pedagógico, dado que en la tarea de enseñanza se verifica una constante interrelación entre ellos. Es conveniente señalar que los criterios clasificatorios o las categorías diseñadas constituyen una estructura en cierta forma arbitraria, pero eficaz como herramienta para la organización de aquellos aspectos que los docentes abordan en su tarea educativa. Estos ejes de experiencias no pretenden conducir a una separación en el trabajo sobre los contenidos, sino que intentan constituirse en un instrumento de reflexión. De este modo, el docente enfocará su labor pedagógica para generar un clima afectivo, desarrollando de manera integrada los diferentes contenidos, con la finalidad de que los alumnos encuentren situaciones estimulantes que les permitan aprender interactuando con los otros y con los objetos. Por esta razón, los ejes están planteados en torno de campos de experiencias, para indicar que lo que se procura es estructurar ámbitos donde se ofrezcan ricas oportunidades de exploración y de juego.

Algunos contenidos están planteados en términos de prácticas, dado que expresan la necesidad de que el niño ponga en juego su accionar en relación con su propio cuerpo, con las personas y con los objetos de su ambiente cercano. Otros contenidos, en cambio, están considerados en términos de proceso; se refieren, en un comienzo, a los primeros aprendizajes que debe hacer un niño al ingresar a la sección, para luego señalar las adquisiciones que gradualmente logra. Así, por ejemplo, en la primera sección se propone trabajar el reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a nivel de la acción, desde centrarse en su propia acción hacia el reconocimiento de indicios y señales del ambiente, a través de la diferenciación de acciones que provocan un cierto resultado.

Las actividades

Teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos establecidos, se plantean las actividades; entre estas, se diferencian las que son de exploración y propiamente lúdicas de las denominadas habitualmente *actividades de cuidado cotidiano*, aunque en estas últimas se introduzcan también aspectos lúdicos (como cuando se juega a las escondidas en el momento del cambio de pañales).

El modo en que se desarrollan las actividades debe permitir un interjuego entre la estabilidad y la variación. Estabilidad en los vínculos con los adultos y cierta permanencia en la organización del espacio físico, en la distribución del tiempo diario y en la forma en que se realizan ciertas actividades. Pero, al mismo tiempo, debe haber variaciones que estimulen nuevos aprendizajes. Dichas variaciones pueden darse dentro de la misma actividad (por ejemplo, ofrecer pedacitos de pan para propiciar que comiencen a comer solos) o en nuevas actividades (jugar a “dar de comer a los muñecos”), o puede haber cambios en los materiales ofrecidos o en el espacio en que se desarrolla la actividad. Cada nueva variación propuesta “debe ser una combinación de la exploración de nuevos objetos, la práctica de nuevas habilidades, el enfrentarse a nuevos desafíos, la satisfacción que produce el uso de las habilidades ya adquiridas y el sentimiento agradable de volver a reencontrar lo conocido. Todos los bebés parecen necesitar tiempo para consolidar las habilidades aprendidas. Es como si, aunque le costara mucho, el niño tuviera gran satisfacción con el objetivo cumplido y quisiera repetirlo una y otra vez. De igual manera, los que están aprendiendo algo nuevo necesitan la seguridad y la confianza en sí mismos que les proporciona otras actividades ya conocidas que hacen con facilidad: un bebé de 12 meses que está aprendiendo a caminar puede pasar mucho tiempo restante abrazando los peluches o arrojando los bloques mientras no está andando”²⁸.

²⁸ Willis, A. y Ricciuti, H. *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. Madrid, Morata, 1990.

Actividades de cuidado cotidiano

Las actividades de cuidado cotidiano, también denominadas por muchos autores *actividades de crianza*, son las que se ocupan de la alimentación, la higiene y el sueño. Aun cuando tienen por objetivo primordial la satisfacción de las necesidades fisiológicas, se constituyen en situaciones privilegiadas para la comunicación, el contacto afectivo del niño y el adulto, y de los niños entre sí (tal el caso de los mayores de 8-9 meses). La forma en que estas actividades se realizan varía, pues cada familia desarrolla pautas de crianza propias, a partir de la cultura a la que se pertenece y de las indicaciones y prescripciones que ofrecen los médicos y, eventualmente, los medios de comunicación. Esto explica por qué las pautas de crianza varían a lo largo del tiempo y en cada uno de los grupos sociales, a pesar de que muchas de ellas se difunden como si estuvieran respaldadas por investigaciones científicas. Por ejemplo, durante mucho tiempo se aconsejó colocar a los niños boca arriba y en las instituciones el personal docente insistía, siguiendo las indicaciones médicas, en acostarlos boca abajo, para que los bebés “no se ahogaran”. Sin embargo, en la actualidad son los propios pediatras los que recomiendan la posición boca arriba o de costado, para los bebés.

Las actividades de cuidado cotidiano son, por su propia naturaleza, las más parecidas a las que se realizan en el medio familiar. Por lo tanto, es imprescindible que la familia y los docentes conversen en detalle acerca de estas, de manera de establecer estrategias comunes en la forma en que las encaran, procurando dar continuidad y coherencia a los cuidados que brindan los diferentes adultos que están a cargo de los niños.

Estas actividades irán evolucionando y asumirán diferentes modalidades de organización, según la edad de los alumnos. A través de ellas, el pequeño realizará un lento aprendizaje de las pautas sociales, adquirirá un ritmo diario, irá construyendo su autonomía. Por ello es importante que su organización sea objeto de reflexión y anticipación por parte del docente. Los diferentes cambios serán acordados previamente con la familia, de manera de ir estableciendo variaciones que posibiliten nuevos aprendizajes, pero recordando que algunas de estas cuestiones, por el contrario, serán resueltas por la propia familia de acuerdo con lo establecido por el pediatra que controla el crecimiento del niño (por ejemplo, el cambio en la alimentación).

Frente a las actividades de cuidado cotidiano, el docente puede asumir dos actitudes contrapuestas. Una actitud totalmente *laissez faire*, esto es de total acomodación a los reclamos de los niños, satisfaciendo lo requerido en cualquier momento. O una actitud rígida, que solo tiene en cuenta el horario dispuesto y que hace caso omiso de los reclamos infantiles. Es evidente que ambas conductas no tienen presente al niño y sus requerimientos. Por el contrario, cuando el bebé es pequeño, el adulto debe estar a su disposición, atento a sus necesidades, para darle respuesta inmediata, pero a partir del segundo trimestre se irán estableciendo ritmos diarios de alimentación, sueño, higiene. La actitud del adulto que responde a las necesidades siempre de manera similar y siguiendo ciertas pautas posibilita que el niño adquiera cierta regularidad en su conducta; que tiempo y espacio comiencen a organizarse, y se inicie así positivamente en la construcción de cierta capacidad de espera, a través de la anticipación de lo que vendrá.²⁹



²⁹ En la descripción de la organización de la tarea en la sala se ofrecerán mayores especificaciones acerca de las modalidades que adoptarán estas actividades.

Alimentación. Además de la alimentación sólida a cargo del docente (en los bebés que se inician en dicha práctica), es importante prestar especial atención a los momentos de lactancia materna, que reciben algunos niños en las dos primeras secciones. Se entiende la lactancia como un derecho de niños y madres; considerando que la reinserción laboral de las mamás en la mayoría de los casos se da a partir de los 45 días de edad del bebé, sería esperable que el jardín se responsabilizara de optimizar todos sus recursos para asegurar, respetar y resguardar la lactancia materna.

Para ello, será necesario cumplir con ciertas condiciones materiales o de infraestructura, entre ellas:

- Contar con un lugar adecuado para que la mamá y el bebé se sientan cómodos y mantengan la privacidad de dicho momento, así como también para que las mamás puedan extraer su leche en el caso que sea necesario.
- Disponer de heladera para la conservación de la leche de cada madre, identificadas con un rótulo o etiqueta particular.

Por otra parte, sería deseable que el jardín asumiera las tareas de:

- Explicitar y comunicar, a todo el personal de la institución y a los padres, el apoyo y la promoción de la lactancia, informando sobre sus beneficios para la salud de los bebés.
- Capacitar a todo el personal para la adecuada recepción, almacenamiento, manipulación y administración de la leche materna.

Teniendo en cuenta que la alimentación (tipo de comida y hábitos alimentarios) de los niños va variando de acuerdo con sus edades, es preciso considerar las particularidades de cada una de ellas, para poder adecuar los ofrecimientos del adulto a las necesidades y demandas alimenticias de los niños.

Higiene. Es importante recordar que los niños pequeños se ven enfrentados a numerosas enfermedades infecciosas, por contagio mediante el contacto con otros niños y con los diferentes juguetes que se llevan a la boca y comparten con el resto del grupo, así como también por la posibilidad de contacto con la materia fecal, durante el cambio de pañales. Por esta razón, se deben extremar las medidas higiénicas, para evitar la transmisión de gérmenes.

El uso de determinados objetos de manera personal e intransferible (como toallas, pañuelos, chupetes, mamaderas, peines y cepillos, vasos, utensilios de comida higienizados y en algunos casos, esterilizados), la utilización de guantes descartables en el cambio de pañales, la desinfección de las mesadas y bacinillas con lavandina, el lavado continuo de los juguetes, la higiene profunda de pisos, sillas, mesas, colchonetas, etcétera, son algunas de las medidas preventivas que evitarán o disminuirán los riesgos de contagio.

La institución, además de cuidar la salud de la población infantil, debe preservar la de los adultos que trabajan en ella. En este sentido, la distribución de los espacios y el uso del mobiliario adecuado son algunas de las medidas que evitan el desgaste y el cansancio físico. Asimismo, un clima institucional sereno y confiable contribuye a mantener la salud mental y emocional del personal en su conjunto. Dada la importancia que reviste para los niños de estas edades la estabilidad y la continuidad de los adultos con los cuales establecen vínculos, es fundamental que la escuela asuma también esta responsabilidad, en relación con la salud de su personal.

Sueño. Los momentos de actividad y descanso son dos procesos complementarios, y el equilibrio entre ellos contribuirá al desarrollo integral del niño. Un niño bien descansado se desempeña mejor en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve, como el hogar y la institución escolar. Por el contrario, la falta de sueño se relaciona con una cierta alteración del comportamiento general.

Las necesidades del sueño varían con la edad; el recién nacido es quien emplea más tiempo para dormir; a medida que crece, las horas de sueño se concentran a la noche y se reducen durante el día.

Debido a que muchos niños pasan gran parte del día en la institución escolar, es preciso que se establezcan las condiciones necesarias para el momento del sueño, y procurar que se cumplan. Entre ellas, será importante que el personal docente prepare el ambiente, los elementos a utilizar, el modo de propiciar el sueño; que intente mantener la higiene y evite que se compartan los objetos personales e intercambiables de los niños (sábanas, mantas, etcétera).

Se les podrá permitir a los niños tener objetos que los ayuden a dormir, que les den seguridad y apoyo entre ellos, como muñecos de peluche, mantas o almohaditas.

Es recomendable que el espacio destinado sea tranquilo y que esté resguardado de los ruidos y lugares de mucha circulación, con suficientes puertas y ventanas para favorecer la ventilación (en los momentos en los que ese espacio no se utiliza, es necesario abrirlas, para que se renueve el aire); contar con iluminación natural, que contribuyan a la relajación; propiciar también una temperatura adecuada. Por otra parte, será esperable que se cumplan ciertas condiciones de seguridad, como por ejemplo que los muebles tengan puntas redondeadas, que los enchufes estén alejados del alcance de los niños, que el suelo sea antideslizante y que los artefactos de calefacción tengan una ubicación alejada de los niños y no peligrosa. Durante el momento de descanso, desde que el niño concilia el sueño hasta que despierta, es preciso despejar la cuna de todo tipo de muñecos o peluches que lo acompañen durante el sueño evitando así dificultades para respirar o situaciones de asfixia.

Se podrá iniciar el momento de dormir con una música suave, que acompañe y dé indicios de dicho comienzo; se procurará evitar las interrupciones, durante el desarrollo de la mencionada situación.

Algunas actitudes del docente que contribuyen a favorecer el momento del sueño son:

- Procurar que las actividades previas sean relajadas, entre ellas: escuchar un cuento, cantar canciones, etcétera.
- Acompañar al niño en los momentos iniciales, antes de dormirse, cantándole una canción de cuna, tapándolo con la sábana, haciéndole una caricia en su rostro, acercándole su peluche, poniendo música suave.
- Cambiarle el pañal antes de acostarse y después de levantarse de dormir, así como también procurar su correcto aseo e higiene personal.
- Acostarlo sin calzado y con ropa cómoda, para garantizar la libertad de movimientos y evitar la transpiración.
- Respetar el ritmo de sueño de cada uno de los niños, dejándolo dormir tantas veces al día como sea necesario y permitiendo que despierte espontáneamente, teniendo en cuenta que el horario de la siesta no debe ser rígido e igual para todos.
- Respetar los rituales propios de cada niño previos al momento de dormir, pues contribuyen a su relajación y a una mejor conciliación del sueño.
- Calmar al niño ante alguna pesadilla que pueda tener, procurando que recupere rápidamente su estado de relajación.

Es importante la comunicación previa con la familia; por una parte, esta aportará datos necesarios para la planificación docente sobre las características y modalidades propias de cada niño al momento de dormir; por otra, para ponerlos al tanto sobre las horas de sueño cumplido por cada niño diariamente. La sistematización de todas estas condiciones necesarias para el acto de dormir contribuirá favorablemente a la conformación de un hábito necesario para las actividades cotidianas propias del jardín.

Actividades de exploración y lúdicas

Cada momento del día que los niños transcurren en la institución debe implicar experiencias que hagan posible el desarrollo de sus posibilidades de exploración, juego y comunicación. Será fundamental evitar el tiempo inerte; es decir, el tiempo que transcurre rutinariamente, “por casualidad”, sin desafíos. A lo largo del día, las características y la significatividad específica de las diferentes situaciones en las cuales participan los niños irán cambiando.

Las actividades de exploración son aquellas que posibilitan a los niños oportunidades para observar, manipular e investigar materiales y objetos, así como también vivenciar hechos y situaciones. “Están orientadas por el interés de obtener información sobre los objetos (sus propiedades, su funcionamiento, etcétera) o en las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación”.³⁰

Los niños exploran sus posibilidades de movimiento, exploran los sonidos que pueden producir con diferentes objetos o con la voz, exploran el lenguaje cuando buscan palabras para expresarse, exploran diferentes materiales indagando sus texturas y formas, observando sus colores y sus posibilidades de accionar con y sobre ellos, etcétera.

En ocasiones, el tiempo de duración de la exploración puede ser más prolongado; en otras, son momentos previos a la actividad específicamente lúdica.

En los niños pequeños, es difícil diferenciar la exploración de la actividad lúdica. Sin embargo, es preciso señalar que no todas las actividades que se realizan en el jardín son juegos.

Las actividades de exploración y lúdicas pueden ocurrir de modo espontáneo, especialmente cuando los pequeños exploran y luego juegan con su propio cuerpo o el de los pares, al compartir un espacio común. No obstante, en el jardín maternal estas actividades implicarán una propuesta explícitamente intencional y sistematizada, que se organiza a partir de los contenidos previstos. Esto significa que el docente planifica las actividades y sus diversos aspectos: los materiales, los espacios, los tiempos y el rol que asumirá durante la tarea. Esta planificación incorporará todos los ajustes necesarios que surjan a partir de la evaluación de la actividad que, en el momento y/o posteriormente, se realice.

“Un niño de pocos meses, ante un sonajero de cuna que despierte su atención, lo explorará perceptivamente con la mirada, tratará de tomarlo si lo puede tocar y explorará diferentes modos de accionar. Dependerá de los estímulos que el propio objeto suscite el que continúe realizando nuevas exploraciones. Se entrecruzarán las exploraciones sobre sus propias acciones respecto del objeto –sonajero– con las reacciones del propio objeto”.³¹



³⁰ Marco General, *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*, GCBA, 2000.

³¹ *op. cit.*

Las exploraciones del bebé también podrán continuar si hay un docente atento a la situación, que interviene sobre el objeto acercándolo, mostrándolo, haciéndolo sonar, etcétera. “Un niño de un año explorará unos cubos probando cómo colocarlos unos sobre otros, los apilará, los ubicará de diferentes maneras, con un gesto de su mano los tirará; los apretará y comprobará que se hundan sus dedos”.³² Llegará un momento en que, luego de reiterar su accionar varias veces, el niño buscará los cubos para volver a apilarlos y tirarlos repetidamente o para mantener la pila durante un tiempo, y gradualmente, su interés exploratorio podrá transformarse en un interés lúdico.

Las actividades suponen siempre una propuesta abierta del docente, quien organiza las situaciones ofreciendo un conjunto de materiales ricos y variados al niño o grupo de niños, en función de determinados contenidos a trabajar. Este conjunto diversificado de materiales posibilita una amplia gama de opciones.

En las situaciones de exploración y juego, se desarrollan por lo general, varias actividades al mismo tiempo. Algunos autores (R. Violante y C. Soto) designan esta modalidad como *multitarea*. La multitarea supone brindar propuestas simultáneas para que en su desarrollo los alumnos participen y jueguen, individualmente, en parejas, en tríos; vale decir, en pequeños grupos.

La modalidad de trabajo en pequeños grupos es la organización grupal privilegiada, dado que su implementación posibilita una mayor interacción de los niños con el docente y con los pares, y permite el logro de mejores enseñanzas y aprendizajes. Por ejemplo, un grupo trata de armar torres con cubos, mientras distintos otros grupos encajan tapas dentro de un tubo, observan imágenes y hacen rodar pelotas. Se trata de contextos que garantizan procesos de exploración, interacción y comunicación.

En ocasiones, se podrá ofrecer la misma propuesta a todo el grupo de niños, como por ejemplo escuchar una canción o una poesía.

Es preciso que todas las actividades brinden al niño posibilidades de ejercer su iniciativa. Esto es sencillo de enunciar, pero difícil de concretar. Hay una tendencia a considerar que dar el protagonismo al niño supone una actitud pasiva del maestro, como si su participación, cualquiera sea esta, implicara interferencia. Por el contrario, el docente es un observador que otorga significado a las actitudes y respuestas de los niños. El hecho educativo involucra el encuentro de dos protagonistas: niños y docentes, con roles bien diferenciados; el maestro determina la finalidad educativa que pretende que sus alumnos alcancen, planifica, organiza, propone, observa, interviene y evalúa.

En la mayor parte de las propuestas, el niño debería tener la posibilidad de elegir la actividad, o las acciones al interior de las mismas, pero en el caso de que esto no ocurra, siempre deberá mantener la iniciativa respecto de la forma en que esta se realiza. Cuando el niño puede decidir y ejercer el modo de realizar la actividad, se está respetando su libertad de acción. Para que esto se efectivice, deben estar dadas ciertas condiciones, que son las que el maestro debe anticipar y preparar, conociendo a sus alumnos y sus necesidades, estableciendo los contenidos para ese grupo concreto; es decir, qué deben aprender sus alumnos.

Será fundamental que el docente organice el ambiente para que los niños se motiven y construyan libremente su aprendizaje. De este modo, se evitará la improvisación en la tarea, la pérdida de tiempo y las situaciones de “desborde”. Esta organización del ambiente involucra el espacio como un aspecto valioso de la planificación. Algunos autores hablan del diálogo entre la arquitectura y la enseñanza (I. Cabanellas y otros, 2005).³³

Otros autores destacan la importancia de construir escenarios: “Cuando pensamos en escenarios imaginamos una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas

³² *op. cit.*

³³ Cabanellas, I. y otros. *Territorios de la infancia. Diálogo entre Arquitectura y Pedagogía*. Barcelona, Graó, 2005.

para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar... entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños”.³⁴

El escenario es considerado, en este Diseño Curricular, como el lugar donde acontece un suceso, o como el ambiente o conjunto de circunstancias que rodean a un sujeto (el niño) e influyen en él. Es decir que no solo importa el acondicionamiento del espacio físico y sus materiales, sino todo lo que ocurre dentro de él: los vínculos que se establecen entre los que interactúan, los diálogos que se producen, los gestos y las actitudes que, en su conjunto, contribuyen a enriquecer la actividad exploratoria y lúdica de los niños.

Crear un ámbito de libertad implica también establecer límites que den seguridad y contención, organizar situaciones ricas y variadas que permitan al niño actuar con creatividad y con iniciativa.

El maestro, conociendo qué quiere enseñar, podrá evaluar la actuación de los niños y establecer ajustes, cambios, etcétera; es decir, su comprensión del proceso le permitirá ser “flexible”, tomar en cuenta lo que están “diciendo” los niños, integrándolo a su proyecto educativo y, por lo tanto, brindar una respuesta adecuada. No obstante, pueden darse situaciones en las que será necesario, y aun imprescindible, cambiar la planificación pensada; algún acontecimiento inesperado, accidental, una visita ocasional, etcétera, pueden obligar a que se realicen modificaciones imprevistas. Será útil que el docente dé lugar al imprevisto y que a la vez pueda volver a su plan en cuanto la situación lo permita.

En el cronograma semanal, será necesario equilibrar en la distribución horaria, las diferentes modalidades que pueden asumir las actividades exploratorias, lúdicas y de cuidado cotidiano.

Las propuestas armonizarán:

- la exploración libre con aquella actividad más dirigida;
- la exploración de nuevos elementos o de nuevas acciones con la posibilidad de repetir lo recientemente aprendido, para disfrutar de lo conquistado;
- las propuestas que incluyen una gran variedad en los tipos de elementos con aquellas que ofrecen variedad dentro del mismo tipo de elementos (por ejemplo, variedad de envases);
- el juego con otros con el juego solitario;
- los juegos que permiten interactuar con los otros compañeros con los que posibilitan la relación con el adulto;
- las actividades desarrolladas dentro de la sala con las llevadas a cabo en el espacio exterior o en otros salones;
- las propuestas más serenas con aquellas que exigen una actividad más enérgica.

El docente coordina las actividades, a veces con un mayor protagonismo en la situación y otras actuando como un observador activo de ellas. En ciertas actividades ejerce una influencia más directa sobre la acción del niño. Por ejemplo, cuando decide trabajar contenidos referidos a la construcción paulatina de secuencias causales provocadas por la acción, con el grupo de 10 a 12 meses, podrá ofrecerle elementos que produzcan ciertos efectos para que el niño los investigue: muñecos o autitos a cuerda, tableros preparados en los que la acción del niño produce un cierto efecto (por ejemplo, tirando de una cinta aparece el rostro de un muñeco o apretando sobre una superficie suena un sonido, dándoles cuerda giran los trompos, etcétera).

Es posible que mientras el docente está desarrollando una actividad con un niño o un grupo, algunos de sus miembros decidan realizar otra actividad; por ejemplo, sacar objetos del cajón

³⁴ Soto, C. y Violante, R. *Enseñar contenidos en el Jardín Maternal, una forma de compartir de crianza*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

de juguetes y explorar algunos de ellos. La observación atenta de lo realizado puede dar lugar a futuras actividades.

Las actividades de indagación de los materiales (de diferente o similar tipo) ofrecen oportunidad al maestro de realizar paralelamente una actividad de cuidado cotidiano con algún niño, de manera que, mientras el grupo está explorando o jugando libremente con los materiales, el docente está cambiando o dando la mamadera a un compañero. Sin embargo, estos períodos de exploración son muy importantes para el descubrimiento, por la riqueza de intercambios y las nuevas construcciones de conocimiento que permiten. Por ello, el docente debe “darse tiempo” para participar en ellas como un observador activo, que evalúa lo que está pasando y decide la conveniencia o no de su intervención en el juego de los niños.

El juego del niño pequeño tiene siempre carácter intencional, desde el propio niño y desde el adulto, aunque las intencionalidades de ambos difieran. Por ejemplo, cuando el niño de 18 meses juega a “hacerse el payaso”, haciendo gestos y movimientos característicos, su intención en ese juego posiblemente sea provocar risa y alegría en los adultos y en los otros compañeros. La intención del docente al incentivar ese juego tal vez sea trabajar la capacidad de imitación de los niños en ausencia de un modelo y la posibilidad de iniciarse en el juego simbólico.

Las actividades suponen una participación activa del docente y algunas de las formas privilegiadas que asume esta intervención son: la disponibilidad corporal, la afectividad, la mirada y la palabra. A través de su actitud y de la palabra, el docente organiza el mundo de los niños, le otorga significación al ambiente y también al mismo niño, al suscitar en cada etapa sus respuestas, que le permiten ampliar su comprensión del entorno e ir construyendo los diferentes conocimientos y el lenguaje.

La planificación de la tarea en estas secciones³⁵

La acción de planificar es un requisito indispensable y necesario para la tarea educativa que evita la improvisación, la desarticulación, la monotonía y la rutina en las propuestas de enseñanza. El docente, frente a la tarea de planificar, le imprime una intencionalidad pedagógica, así como se anticipa tanto a aquello que se propone enseñar, como a lo que pretende que sus alumnos aprendan a lo largo de toda la jornada durante el ciclo lectivo. De esta manera, la planificación permite optimizar el uso del tiempo diario a partir de la previsión y organización de las diferentes actividades. Será un instrumento, un esquema tentativo que actuará como guía y se irá reformulando o modificando de acuerdo con las necesidades o imprevistos que surjan en la realidad institucional y más específicamente en el grupo de alumnos.

Es preciso tener en cuenta los diferentes niveles de planificación y de especificación curricular; entre ellos, podemos mencionar:

- **La planificación anual:** es una anticipación que realiza el docente luego del período de inicio, e incluye el diagnóstico grupal, y el itinerario que el docente se propone, esbozando los propósitos y contenidos generales.
- **La planificación periódica:** refiere a diferentes secuencias de actividades.
- **La planificación semanal:** incluye el cronograma de actividades de modo detallado, y la descripción de las actividades de exploración y lúdicas.

³⁵ Este apartado se redactó sobre la base del *Marco General - Diseño Curricular para la Educación Inicial*, op. cit.

Los niveles mencionados deben mantener coherencia con el proyecto escuela (PE) o proyecto educativo institucional (PEI), que enmarca el trabajo en cada una de las secciones del nivel.

Llegado el momento de planificar, es esperable que el docente realice un diagnóstico previo del grupo de alumnos y del entorno institucional que le permita conocer el punto de partida para las propuestas de enseñanza y proyectar posibles puntos de llegada para el grupo de referencia.



La planificación por períodos o bloques de tiempo es la más adecuada para proyectar y llevar a cabo la tarea en las primeras secciones, e incluye siempre el desarrollo de secuencias de actividades referidas a los contenidos seleccionados. Las secuencias de actividades, que son secuencias didácticas, pueden ser articuladas entre sí en una planificación más amplia. Su duración dependerá de la edad de los niños y de los contenidos a enseñar. Para su elaboración, se formulan objetivos para el período de tiempo fijado, se seleccionan los contenidos por desarrollar y se diseñan las actividades acordes con estos.

En estas salas, los bloques de tiempo podrán ser fijados entre 1 y 3 meses, según la edad de los niños y los diferentes períodos del año. En el inicio del ciclo lectivo podrá establecerse un período más acotado, dado que el docente irá registrando las necesidades de sus alumnos y conociendo el ritmo de cada niño y del grupo. En la primera sección, las actividades adquieren en el inicio un carácter más personalizado, dado que los bebés difieren notablemente unos de otros. El docente, a partir de la observación constante y sistemática de los grupos, irá planificando actividades que impliquen un afianzamiento o superación de los aprendizajes ya logrados por los pequeños. Promediando el año, y según los progresos de los niños, podrán programarse actividades que puedan ser compartidas por un número mayor de ellos. En la segunda sección, será factible planificar desde el inicio ciertas actividades para el grupo total y otras para el trabajo en pequeños grupos (por ejemplo, mientras un grupo juega en el arenero, los otros niños realizan actividades de dactilopintura en la sala).

La combinación y el equilibrio entre la variación de las actividades o de una parte de ellas y la repetición, así como también su complejización, actuarán favorablemente en las propuestas de enseñanza, donde los contenidos se irán paulatinamente volviendo más complejos e integrándose unos a otros. Dicha complejización se refiere no solo a los contenidos, sino también a las consignas dadas, las herramientas utilizadas y los materiales empleados que contribuirán al enriquecimiento general de la propuesta.

Será interesante que los docentes den la posibilidad a los niños de repetir ciertas actividades, para consolidar la adquisición de los contenidos propuestos y, de esta manera, favorecer su sensación de seguridad en el dominio de los conocimientos, así como también para propiciar los futuros aprendizajes.

La planificación semanal contemplará diferentes momentos: tiempos para las actividades de cuidado cotidiano, tiempos para la actividad grupal, y tiempos para otras actividades a elección.

La evaluación del alumno

El instrumento básico para realizar la evaluación es la observación continua que llevará a cabo el docente de las características y el desarrollo de cada uno de los niños.³⁶

³⁶ Véase el apartado “La evaluación del alumno”, en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*

Los primeros años de vida son fundantes para el futuro desarrollo de los niños, tanto desde el aspecto físico como del psicológico. Si bien es esta una etapa de extrema vulnerabilidad en los aspectos señalados, se evidencia como contraparte una capacidad de recuperación y de compensación mayor que en otras fases evolutivas. En consecuencia, son fundamentales los esfuerzos orientados a la detección de posibles deterioros o déficit orgánicos y psicológicos de diverso orden que puedan presentar algunos niños, para encararlos con la celeridad que cada caso demande. Informar sobre los beneficios que reporta un diagnóstico temprano y un tratamiento precoz contribuye al cuidado de la salud de los alumnos que concurren a las instituciones escolares del nivel. Estas disminuciones tienen diferentes orígenes, por lo que la adecuada orientación preventiva que puedan realizar los servicios del área programática de los hospitales cercanos u otros profesionales resultará una ayuda valiosa para aconsejar a las familias y a los docentes en pos de acompañar y estimular el desarrollo de los niños.

Esta observación continua del docente, complementada por el equipo de conducción, se reflejará en un informe evaluativo, que se compartirá con los otros docentes de la institución relacionados con el niño y con su familia. Cuando el informe esté dirigido a la familia, se deberá ser cuidadoso con el vocabulario elegido, y explícito en los ejemplos de las situaciones. El docente evitará el empleo de tecnicismos, así como la formulación de apreciaciones psicológicas de carácter general; seleccionará aquella información que resulte más relevante para la familia y les solicitará que agreguen comentarios y anécdotas con la finalidad de enriquecer sus observaciones sobre el niño.

Es útil que el docente registre para sí qué intervenciones fueron eficaces; por ejemplo, cómo logró calmar el llanto del niño. Las fotografías, el registro de anécdotas, las grabaciones y eventualmente las filmaciones constituyen un complemento valioso de los informes, que evidencian la adquisición y evolución de los aprendizajes. Estas formas de registrar la información no solo son útiles para el docente, sino también para mostrárselas a los padres de los alumnos.

En este documento se incorpora en cada sección una guía específica de pautas para la descripción de los comportamientos y evaluación del alumno. Incluye una serie de ítemes que no agotan los aspectos por considerar; tampoco supone que cada uno de ellos debe ser incluido en el informe. El docente seleccionará los aspectos más relevantes en relación con el niño y con la etapa que atraviesa.³⁷

³⁷ Ver la guía de evaluación, al final de este documento.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La institución escolar y los docentes se hacen responsables, en relación con los alumnos, de:

- Propiciar la integración en la tarea educativa de sus culturas, sus lenguajes, valorando sus historias personales y respetando sus individualidades peculiares.
- Asumir actitudes democráticas y promover el desarrollo de valores que reflejen: la solidaridad, el cuidado de sí mismos y de los otros, el diálogo efectivo y la resolución conjunta de los problemas.
- Favorecer el desarrollo progresivo de sus identidades, la autonomía personal y la pertenencia a la comunidad local y nacional.
- Brindar un clima de afecto y confianza para que adquieran seguridad en sus propias capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales y expresivas en la relación con los otros y con el conocimiento.
- Ofrecer oportunidades para el desarrollo de su capacidad creativa y el placer por el conocimiento.
- Organizar la actividad educativa respetando sus necesidades lúdicas, de experimentación y expresión, asegurando una enseñanza de conocimientos significativos que amplíen y profundicen sus aprendizajes.
- Propiciar el desarrollo de sus capacidades de comunicación a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales.
- Promocionar el cuidado de la salud bio-psico-social de la población infantil, desarrollando una tarea preventiva y realizando, si fuera necesario, la posterior orientación y derivación.
- Arbitrar acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, considerando la continuidad y la coherencia interna.

En relación con la comunidad y las familias:

- Integrar a las familias en la tarea educativa para propiciar la comunicación, el diálogo constructivo y el respeto mutuo.
- Estrechar los vínculos con la comunidad, creando espacios reales de participación y articulación en una labor compartida.
- Establecer relaciones interinstitucionales que permitan una mejor utilización de los recursos comunitarios.

En relación con los equipos de trabajo:

- Considerar la tarea institucional como espacio de compromiso participativo que respete la autonomía de la gestión en el marco de lo normativo.
- Fomentar la constitución de equipos de trabajo que organicen democráticamente su proyecto distrital e institucional y ejerzan su tarea con una actitud responsable, crítica y reflexiva.
- Asegurar la capacitación permanente del personal, a fin de acrecentar el desarrollo profesional de sus miembros.

PRIMERA SECCIÓN

NIÑOS DESDE 45 DÍAS HASTA 1 AÑO

Al ingresar en esta sección, el niño inicia su participación en nuevos ámbitos sociales diferentes de los familiares. Familia e institución se unen para garantizar el proceso de socialización, proceso por el cual los individuos, a través de su interacción con los otros, construyen su propia identidad como miembros de una sociedad, a la vez que se van apropiando de sus modos de pensar, de actuar y de sentir; en síntesis: se constituyen en miembros de una determinada cultura.

La inclusión de los bebés en un nuevo medio social les permitirá el encuentro con otros niños, el establecimiento de nuevas relaciones afectivas con los otros significativos (pares y adultos), la búsqueda de otras formas de comunicación, el descubrimiento y la exploración de diferentes espacios y objetos.³⁸

“Los adultos, los niños, los espacios y los objetos, así como las relaciones que se estructuran a partir de ellos, constituyen el primer desafío para conocer y comprender la realidad.”³⁹

A lo largo de este primer año de vida comienza a “construirse lo real”; es decir, se constituyen y coordinan esquemas que le permiten al niño interactuar con los objetos, ubicarlos en el espacio de acción y empezar a establecer las primeras relaciones causales en referencia con su propia actividad. El universo comienza a adquirir constancia y, gradualmente, se lo irá construyendo como independiente de las propias acciones y percepciones.

“Partiendo de las relaciones objetales parciales, va integrando su mundo interno, el que sustentará las bases de sus relaciones vinculares posteriores. Inicia un diálogo con los otros, en el que en un principio ambos miembros están indiferenciados, pero que le servirá de sustento para paulatinamente comprender y organizar el mundo exterior sobre la base de esta relación eminentemente afectiva.”⁴⁰

La comunicación afectiva que vincula al docente con cada uno de sus alumnos le posibilita desarrollar su tarea educativa intencional. El diálogo permanente y respetuoso con las familias constituye el puente que hará posible su acercamiento comprensivo a los niños y sus necesidades.

Propósitos, contenidos y actividades

Los propósitos, los contenidos y las actividades que se enuncian a continuación son parte de los diferentes ejes de experiencias, y orientan las líneas generales de la tarea educativa en esta sección. El docente los especificará en función de las características reales de sus alumnos concretos.

Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros

Los contenidos del presente eje son transversales, es decir, atraviesan y se enlazan con los contenidos de los diferentes ejes de experiencias; por lo tanto, serán considerados e incluidos en las diversas propuestas que los docentes organicen para el desarrollo de la tarea en esta sección.

³⁸ Véase el apartado “Las etapas anuales”, en el Marco General del *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, p. 94.

³⁹ H. Duprat y A. Malajovich. *Pedagogía para el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1988.

⁴⁰ H. Duprat, S. Wolodarsky y A. Malajovich. *Hacia el jardín maternal*. Buenos Aires, Búsqueda, 1977.

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Promover la construcción de vínculos afectivos de confianza con el docente a cargo.
- Asegurar momentos de contacto directo e individual con cada niño, para observar e interpretar sus diferentes manifestaciones de placer o displacer, y actuar en consecuencia.
- Facilitar la interacción y el inicio de relaciones afectivas con los otros niños del grupo a través de la mediación del docente.
- Favorecer el logro de una mayor estabilidad en los horarios que permitan la incorporación paulatina a las actividades cotidianas del jardín.
- Propiciar el acompañamiento de las familias, desde el período de inicio, para la adaptación al funcionamiento general del grupo y de la sala.
- Fomentar una gradual autonomía en ciertas actividades tales como el sueño, la higiene, la alimentación y el juego.
- Alentar la participación activa en las actividades propuestas.
- Propiciar el reconocimiento de su nombre.
- Iniciarlos en la progresiva aceptación de ciertas pautas sociales.

“El lactante va emergiendo paulatinamente del estado de indiferenciación e indiscriminación en el que estaba en el inicio de su vida extrauterina.”⁴¹ El bebé irá constituyendo su yo a partir de la percepción y la discriminación de las sensaciones placenteras y displacenteras, de los movimientos que le posibilitarán ir adquiriendo mayor control sobre sí mismo, en su capacidad para actuar sobre los objetos y, fundamentalmente, en su interacción con los otros, que le devuelven desde el afecto y la contención una respuesta que le hace sentir confianza en sí mismo y seguridad en los demás. Estas primeras relaciones dejan marcas en el psiquismo infantil; por lo tanto, el educador cumple un rol fundamental, al estar a disposición de los niños y sus necesidades: mira, sonríe, escucha, canta, acuna, habla...; en síntesis, cuida, sostiene y estimula su desarrollo. Pero también lo hace cuando colabora con la familia, a partir de sus observaciones y sugerencias, para acompañarla en la preocupación por sus hijos.

Contenidos

► *Construcción de vínculos afectivos de confianza con los docentes y adultos significativos*

En esta sección, más que en ninguna otra, es primordial el vínculo afectivo que establece el docente con el niño y sus padres o responsables. Es posible entablar estas relaciones de manera profunda cuando el bebé se vincula mayormente con un docente, y este se halla a cargo de un grupo limitado de niños. A partir de este nexo estrecho, el adulto puede comenzar a comprender, desde un sentimiento de empatía y de ternura, lo que el niño transmite a través de la mirada, el llanto, sus primeros gorjeos, ciertos gestos y movimientos, sus sonrisas... El establecimiento de esta comunicación le permite actuar en respuesta a los requerimientos del bebé, ofreciéndole en cada oportunidad señales claras de que se encuentra en un ambiente en el que puede confiar y en el que sus necesidades serán satisfechas. Para la constitución de esta relación,

⁴¹ Lucía Moreau de Linares, *op. cit.*

se requiere de una mayor estabilidad de los docentes, tanto en su presencia cotidiana como en su equilibrio afectivo-emocional.

“Deberemos garantizar que a lo largo de la jornada todos y cada uno de los niños disfruten de unos ratos de contacto directo y en exclusiva con el educador. Contactos en los cuales se produzcan acomodaciones mutuas de posturas, movimientos, miradas, sonrisas, aproximaciones, alejamientos, etcétera. Durante los primeros meses, este tipo de intercambios coincidirán con los momentos de procurarles las atenciones primarias: sentarlos en el regazo para darles de comer, voltearlos cuidadosamente para vestirlos, mostrarles jugueteando la camiseta que les vamos a poner, tomarlos en brazos y estrecharlos suavemente contra nuestro cuerpo cuando los recibimos por la mañana, jugar cara a cara y cuerpo a cuerpo cuando hemos terminado la limpieza, etcétera. Todo ello, respetando el criterio de ajustar la actividad adulta a la actividad del niño.”⁴²

La relación afectiva comenzará a establecerse a través del sostenimiento en brazos, de la voz, las caricias, las melodías suavemente entonadas, las sonrisas; actividades que el docente realizará aprovechando los tiempos en los que el niño está despierto, y mientras lo alimenta y lo cambia.

En esta etapa es muy importante el estímulo y el vínculo que determinan los sonidos con la voz. Ante todo, la voz del docente es “otra voz”, diferente de la voz materna o de otros miembros de su familia. Esa voz se dirige al bebé en muy diferentes momentos del día, hablando, murmurando, jugando con sonidos que imitan los que realiza el bebé con sus vocalizaciones, con sus “gorgoritos”, y agregan otros nuevos que ensanchan el panorama sonoro vocal. Y estos “juegos vocales”, “diálogos” y “conversaciones”, acompañados por la mirada, por el rostro comunicativo del docente, esbozan, además, un rico escenario musical: los sonidos se “mueven” con distintas velocidades, se transforman cuando el estímulo resulta poco atractivo, modifican su dinámica cuando acarician el cuerpo y la escucha del bebé o cuando juegan con sus manos y sus pies describiendo círculos, agitando el aire y el ritmo.

► *Gradual establecimiento de vínculos y comunicación afectiva con los otros niños (a través de la mediación del docente)*

Paulatinamente, irán apareciendo más voces, las de los otros niños, voces que no le fueron indiferentes desde un comienzo, pero que irá conociendo lentamente, tan lentamente como fue conociendo su propia voz.

A partir de los 4-5 meses se tenderá, en lo posible, a que los niños de cada subgrupo de edad compartan la mayor cantidad de actividades, sobre todo las lúdicas, buscando el equilibrio durante el tiempo diario.

La comunicación afectiva con el docente permitirá que el niño lo reconozca y que, a través de su mediación, comience a relacionarse con los otros niños y adultos (a partir de los siete meses aproximadamente), desarrollando su diferenciación entre él y los otros.

Compartir espacios de juegos con los otros niños le posibilitará comenzar a establecer vínculos y relaciones afectivas. Se produce un proceso de empatía afectiva que lleva al niño a “solidarizarse” con los compañeros. Es común que cuando un bebé llora se acerque otro a ofrecerle su chupete o a acariciarlo. “La empatía es un sentimiento humano básico que consiste en ponerse en el lugar del otro e identificarse con él. En el niño más pequeño, este sentimiento surge de una insuficiente discriminación entre el yo y los otros, que hace que el sujeto viva sumergido en el clima emocional de su entorno humano: es bien conocido que los bebés, por ejemplo, se contagian cuando algún otro llora o tiene un berrinche.”⁴³

⁴² L. Molina y N. Jiménez. *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona, Paidós, 1992.

⁴³ M.C.B.A., Secretaría de Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, 1989.

Con los bebés más grandes será posible organizar o propiciar actividades entre dos o tres alumnos, como deslizar pelotas y animarlos a que las busquen, meterse dentro de una caja de cartón o un carrito y que otro lo empuje, etcétera, o durante la comida ubicar a los niños alrededor de una mesa y establecer “diálogos” con el docente y entre ellos.

► *Incorporación progresiva al ritmo cotidiano del jardín*

Cuando el niño ingresa a la sección, es fundamental que la organización de la tarea y, en particular, sus horarios se adecuen en primer lugar a las necesidades infantiles atendiendo a sus ritmos y a sus tiempos. Esta adecuación evita que los cambios que sufre el bebé sean tantos y tan repentinos. Ese bebé que poco a poco aprendió a reconocer olores, sensaciones y sonidos de su hogar, de pronto se ve incorporado en un medio totalmente distinto. Si a la necesidad de realizar de nuevo este reconocimiento se le agrega una costumbre diferente de la que fue organizando junto con su familia, el niño sufre esta desestructuración y pierde confianza en el medio que lo debe cuidar y proteger.

Así, la consideración por el ritmo biológico del bebé requerirá que en un principio el docente “perciba al niño como una persona, separada y diferenciada, con un ritmo propio y características peculiares”.⁴⁴ A partir de esta actitud de respeto por el niño, el docente organizará las actividades teniendo en cuenta el ritmo individual de cada uno.

La mayor madurez neurológica del niño, así como el establecimiento de una relación afectiva con el docente que brinda seguridad, permitirá comenzar a establecer breves tiempos de espera y que se regularicen sus horarios.

El comienzo de la alimentación semisólida y el uso de la cuchara favorecerán el aprendizaje de la espera. Por otro lado, el niño se iniciará en la aceptación y la diferenciación de sabores, texturas y consistencias. Cada uno de estos cambios será resuelto por la familia, con el asesoramiento del pediatra. Los docentes podrán realizar sugerencias en este sentido, impulsando la consulta con el médico con el fin de corroborar estas modificaciones.

El diálogo con la familia posibilitará organizar la actividad diaria de los niños, horarios de sueño, juego, alimentación, higiene, de forma coherente y acorde con las necesidades registradas.

La incorporación a la vida escolar supone ampliar el mundo referencial del bebé, con adultos capaces de contenerlo y ofrecerle satisfacción. Pero el bebé está aún muy inmaduro, y las acomodaciones que necesariamente deberá realizar no estarán exentas de dificultades, por lo cual se torna necesario establecer cierta continuidad en las prácticas entre el jardín y el hogar ofreciendo estabilidad en la forma en que se organizan. Cuando estas evolucionan para impulsar un nuevo aprendizaje, los docentes serán cuidadosos en equilibrar los tiempos para su realización, evitando producir cambios en más de un aspecto. Así, por ejemplo, si se decidió junto con la familia favorecer que el niño se duerma solo en su cuna, se preverá que las demás actividades no sufran modificaciones sensibles.

La información detallada acerca de los “usos y costumbres” de cada bebé, por ejemplo, con qué se alimenta y cómo lo hace, cómo duerme y qué requiere para hacerlo, posibles problemas de salud –como alergias, convulsiones, etcétera– permitirán que, en caso de ausencia del maestro, quien lo reemplace cuente con los datos que garanticen la integridad de los niños. Esta información escrita debe estar colocada en un lugar visible y conocido por todos los que interactúan con los niños.

⁴⁴ Duprat, H., Wolodarsky, S. y Malajovich, A., *op. cit.*

► *Paulatina adquisición de la autonomía en las diferentes actividades: de cuidado cotidiano, de exploración y lúdicas*

Transitar el camino de la dependencia total (con respecto al adulto) hasta una independencia relativa no está exento de dificultades para el niño, ni para el adulto: implica regular la relación afectiva para que, mientras se le brinda seguridad y contención al bebé, se lo impulse al mismo tiempo a ser relativamente independiente en su exploración del “mundo”.

Explorar con los ojos, con las manos, con la boca, con los pies, explorarse a sí mismo, a los otros, los objetos, los diversos materiales y también el espacio. La exploración visual se potencia cuando el docente crea las condiciones acercando o alejando aquello que es posible de observar y explorar con la vista, estimulando con la mirada y la voz a que el niño “se atreva a...”.

La relación afectiva es condición necesaria, pero no suficiente, para que el niño afronte el desafío. Hay que crear “la situación de aventura” adecuada para cada grupo y para cada niño. Aventura en el juego y en las actividades de cuidado cotidiano: en la higiene (en la medida en que el niño participa activamente del cambio de pañales) y en la alimentación.

Alrededor de los siete meses de edad, el niño puede empezar a comer solo, primero con sus manos (pedacitos de pan o de carne), y luego iniciándose en el uso de la cuchara, aunque esta no reemplaza aún la utilización de la mano y requiera del adulto para alimentarse. El aprendizaje del uso del vaso para tomar agua se iniciará con posterioridad, si bien en esta etapa los vasos cerrados con sorbete son útiles para que el niño tome el agua o el jugo solo.

En el momento en que el bebé ya se sienta solo, es adecuado reunirlos con los otros alrededor de una mesa. Para ello es útil emplear sillas con apoyabrazos que permiten sentar al grupo de alumnos alrededor del docente, quien puede ir completando alternadamente los intentos de alimentación autónoma.

Se podrá estimular la colaboración del bebé a partir de la entrega del cepillo “para peinarse”, de las medias mientras se le coloca el pantalón, de la solicitud de elevar las piernas para cambiar los pañales, etcétera. Cada uno de estos pedidos busca darle protagonismo al bebé, aun a sabiendas de que sus “aportes” a veces lentifican la actividad. Del mismo modo que ejercerá su autonomía en las actividades de exploración de los materiales, también se solicitará su “ayuda” para guardar los elementos en el cajón de los juguetes, aun cuando en parte guardará y en otra aprovechará para sacar lo ya ordenado.

► *Reconocimiento de su nombre*

El nombre de cada persona es portador de identidad. Identidad que se va gestando a partir del nacimiento y de los “otros significativos” que lo introducen en la cultura de su comunidad.

El niño lentamente comenzará a discriminarse de los otros: tiene un nombre al que aprenderá a responder, e irá reconociendo su imagen en el espejo a partir de diferenciarla de aquella otra que observa a su lado, del rostro conocido de su docente o de su compañero.

Será importante conocer cómo se nombra al niño en su entorno familiar, si tiene algún sobrenombre, o diminutivo, para no generarle confusión o desconcierto al llamarlo.

Cada uno de estos avances es posible solo por la presencia del otro social, por el contacto humano afectivo de los adultos y de los niños en un intercambio corporal y verbal.

“No se trata aquí de causa y consecuencia, de primero y segundo, sino de un fenómeno en el que se produce al ‘mismo tiempo’ una cosa y otra. Al mirar no solo te conozco, sino me reconozco en vos. Al sonreír, me descubro en tu rostro.”⁴⁵

⁴⁵ Calmels, D. *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Puerto Creativo, 2009.

La solicitud del docente para responder a sus reclamos y el tiempo compartido en intercambios gozosos que afianzan la comunicación, ofrecen al niño diversos tipos de experiencias, que le darán la oportunidad de sentirse querido y seguro acerca de su propia capacidad.

► *Gradual aceptación de pautas sociales*

Los comportamientos de los niños se ven influidos por su temperamento, así como por las experiencias vividas en su desarrollo.

Las experiencias de placer y displacer son las primeras sensaciones del bebé, que le posibilitan interactuar con su entorno. Comenzar a aceptar pautas significará en estas etapas iniciarlos en la capacidad para tolerar la frustración (displacer), lo cual implica aprender a postergar el deseo, aceptando gradualmente los tiempos de espera, o bien desplazarlo, para buscar una satisfacción socialmente permitida con otro objeto o en otro momento. El aprendizaje de las normas y reglas sociales, así como otros aprendizajes, demandan a los pequeños postergar el principio de placer por el principio de realidad.

A medida que crece, el niño aprenderá a utilizar el *no* gestual, y también como palabra, para manifestar su rechazo de lo que no desea.

Será importante que los docentes establezcan las pautas con cariño y siempre con palabras y tonos de voz suaves, utilizando frases sencillas y gestos, que expliquen a los niños las razones por las cuales las establecen. Si un niño le arranca el cabello a otro, se le explicará que esa conducta provoca dolor y se le ofrecerá un juguete u objeto que atraiga su atención.

Los límites y las pautas, para llegar a ser comprendidos e internalizados por los niños, requieren de paciencia y de muchas reiteraciones.

Experiencias para el desarrollo corporal y motriz

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Favorecer el conocimiento de su propio cuerpo y la progresiva discriminación corporal.
- Contribuir al desarrollo paulatino del control postural, para alcanzar las diversas formas de locomoción (reptar, gatear, caminar y lograr diferentes posiciones –sentado, de pie–).
- Promover el desarrollo gradual de la prensión voluntaria y las diferentes coordinaciones de esquemas necesarias para accionar sobre los objetos: viso-motora, auditivo-motora.
- Favorecer la imitación de diferentes movimientos.

El cuerpo del educador que tiene al niño en brazos se convierte en continente del cuerpo del niño; le define unos límites; le transmite calor, energía, movimiento (de la circulación sanguínea, de la respiración, de los desplazamientos), le facilita que observe el mundo desde puntos de vista distintos (tendido, semiincorporado, desde arriba) y desplazándose por él (al llevarlo en brazos lentamente de un lado a otro, al acunarlo suavemente, al levantarlo en el aire); le permite experimentar el cuerpo en equilibrio en diversas posiciones.⁴⁶

⁴⁶ Molina, L. Jiménez, N. *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona, Paidós, 1992.

Contenidos

► *Progresiva discriminación corporal; diferenciación de sensaciones placenteras o displacenteras*

Estos contenidos se trabajarán junto con los referidos al control postural. El contacto con el cuerpo del bebé, la forma de sostenerlo, de transportarlo, las diferentes posiciones en que se lo ubica, las caricias y las cosquillas, etcétera, son experiencias necesarias para que el niño pueda discriminar sensaciones, diferenciar su cuerpo de los otros, explorarlo y descubrir posibilidades. “La calidad del tono muscular⁴⁷ constituye una característica inherente a cada niño, puesto que dentro de los límites normales para las distintas edades hay múltiples matices individuales; estas variantes son particularmente notorias a través de las actitudes (...) posturales que determinan una actitud general ante sí y ante el mundo que le rodea, influye en aspectos de su conducta y continuará influyendo a lo largo de su infancia, coadyuvando en el modelamiento de su personalidad (...). Las emociones se expresan a través de sutiles variantes de tono y de actitudes. Es lo que J. Ajuriaguerra llama el *diálogo tónico*, el lenguaje de la afectividad. Constituye la forma de expresión fundamental del niño pequeño, cuyas huellas persisten toda la vida, como elementos coadyuvantes de la actitud y la expresión corporal.”⁴⁸

Para relajar el tono muscular, es posible masajear las manos y los pies del bebé. Se recomienda hacerlo con las palmas o con las yemas de los dedos, muy suavemente, sin lastimar ni provocar rechazos. Se sugiere acompañar este momento hablándole con dulzura, cantándole suavemente, preguntándole si le gusta... El maestro deberá observar al bebé y estar muy atento a sus reacciones. Si el niño demostrara malestar o desagrado, será conveniente suspender la actividad.

Será importante también detectar si los bebés presentan un tono muscular demasiado laxo, también denominado *hipotónico*, ya que generalmente se asocia a déficit en el desarrollo psicomotor. En estos casos, es fundamental alertar a la familia, para realizar un tratamiento oportuno.

Los niños necesitan ser cargados, acunados, acariciados; todas estas acciones también son “alimento” afectivo para los pequeños.

Es importante que el maestro se “brinde” corporalmente a las experiencias, para que resulten eficaces. El maestro de estas salas debe tener un buen registro de su propio manejo corporal, ya que se acercará a los bebés con su cuerpo y sus movimientos.

“Las caricias, el contacto físico, los juegos corporales, estimulan la conciencia y el disfrute que el niño está desarrollando sobre su propio cuerpo, y simultáneamente en una progresiva comunicación con el cuerpo del otro.”⁴⁹

► *Gradual reconocimiento de su cuerpo y de sus movimientos*

“Paralelamente con las caricias y los masajes suaves, es importante realizar en los primeros meses juegos corporales con el bebé. Acciones como ‘soplarle’ la panza, acariciarle el cuerpo, recorrer su columna vertebral con las yemas de los dedos, lo conectarán con el mundo de los sentidos y favorecerán su sensibilización corporal.”⁵⁰ Las propuestas que se desarrollen deberán ser placenteras y lúdicas, con intervenciones adecuadas, para que los bebés avancen en sus habilidades armónicamente y cuando la evolución de su sistema nervioso lo permita.

⁴⁷ Se define *tono muscular* como el estado de tensión permanente de los músculos, de origen esencialmente reflejo, variable. Está regido por el sistema nervioso central.

⁴⁸ Lidia Coriat, *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires, Hemisur, 1974.

⁴⁹ Pat Patrie, *Cómo jugar con un bebé*. Bogotá, Norma, 1990.

⁵⁰ Jaritonsky, P. y González, L., “Educación corporal en el Nivel Inicial”, documento ampliatorio *Programa de Transformación de la Formación Docente*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.

Se recomienda tomarlo en brazos y mecerlo mientras se lo sostiene boca abajo. “Entre los tres y seis meses de vida los juegos corporales colaborarán en el fortalecimiento de su musculatura. Se aconseja utilizar colchonetas sobre el piso, a fin de colocar al niño en posiciones boca arriba, de costado, en ocasiones boca abajo por breves momentos, sosteniéndolos al levantarlos, cuidadosamente desde las axilas. En la posición acostada boca arriba, es posible tomar sus pies y mover sus piernas alternadamente (bicicleta) o bien estirar ambas piernas hacia el cuerpo del maestro.”⁵¹

Muchas de estas actividades pueden ser acompañadas por palabras, por sonidos, por rimas, y también por canciones o melodías.

“También el docente moverá sus manos, mientras el bebé observa, para luego acariciarle sus propias manos, desde la muñeca, los dedos, etcétera. Cubrir sus manos con las del adulto para luego juntarlas, separarlas. Contarles los dedos con alguna rima. Realizar acciones de abrir y juntar sus brazos, acercándolos al cuerpo del bebé, con movimientos cuidadosos y lentos. El docente puede sentar al bebé sobre sus rodillas o muslos, y jugar a palmear con las manos del bebé, cuando este pueda sostener su cabeza. En la medida en que se realizan estas actividades con el cuerpo del bebé, se percibirá que surgen espontáneamente nuevas posibilidades, especialmente si se está alerta y receptivo al contacto. Se sugiere aprovechar el momento previo al sueño para acariciar su cuerpo, acunarlo, cantarle una canción de cuna, darle pequeñas palmaditas en la espalda y en la cola. En este período, les produce mucho placer mover sus extremidades: sacudir y agitar sus piernas y sus brazos.”⁵²

A la vez, será conveniente aprovechar el momento del cambio de pañales (cuando las condiciones térmicas y de higiene lo permitan) para que el niño explore su cuerpo.

Los logros en el desarrollo le posibilitarán pasar largos momentos de exploración al mover y observar sus manos, al llevarlas a su boca, agitarlas cuando ve algo que le gusta. También el niño podrá explorar y jugar con sus pies, levantándolos, tocando sus dedos y en ocasiones llevándolos a su boca. Es importante descalzarlos para que estas exploraciones tengan lugar.

Con los bebés de 6-7 meses se jugará colocándolos de pie sobre la falda del maestro y tomándolos de las axilas para que flexionen y extiendan las piernas. Todos estos juegos pueden realizarse con movimientos continuos siguiendo un ritmo, evitando movimientos bruscos. Esta actividad permite en particular que se la acompañe con música grabada, seleccionada previamente. El bebé se moverá al compás de la música y será notable cómo, sensible a los cambios orquestales, de velocidad y de sonoridad, variará sus propios movimientos, sus flexiones, sus balanceos. Algunas veces permanecerá en quietud, luego retomará el movimiento, hasta que el cansancio o el interés repentino por otra situación, el llanto de un compañero, el paso de un adulto, sonidos provenientes de otros lugares, le hagan cambiar su actividad. Meses más tarde, el niño, asido a los barrotes de su cuna o a algún barral, flexionará sus rodillas y moverá con entusiasmo su cuerpo siguiendo el ritmo y el carácter de la música.

También se puede jugar al “caballito”, sentado en las rodillas del maestro. Este es un juego tradicional que cuenta con abundantes ejemplos de texto y música: rimas y canciones que imitan los diferentes movimientos de los caballos –al paso, al trote, al galope– y que al concluir, se repiten desde el comienzo.

Con los niños más grandes se jugará a tocar diferentes partes del cuerpo, mientras se las va nombrando. Por ejemplo, la nariz, las manos, los cachetes, etcétera, que podrán acompañarse con canciones y rimas pertinentes a la temática.

Es aconsejable permitir que los niños acaricien y toquen tanto a los adultos que los rodean como a los otros niños.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

► *Paulatino control postural; cambios de posiciones: acostado, boca arriba, boca abajo, de costado, adquisición de la posición sedente*

Los movimientos de los niños pequeños no responden solo a un simple accionar de procesos fisiológicos. A través de ellos conquistan el medio que los rodea, descubren los objetos y a los otros, manipulan y conocen su entorno. “El ritmo de desarrollo de la capacidad postural y motriz varía de un niño a otro, pero la secuencia de desarrollo es la misma en todos los niños. Sabemos que cada niño aprenderá a sentarse antes de aprender a caminar (aunque algunos bebés saltan la etapa del gateo, o este es posterior al caminar). (...) Desde el punto de vista evolutivo, las diferencias individuales en esta etapa son significativas y dependen tanto de la maduración del sistema nervioso como del ambiente favorable tanto en lo material como en lo humano. La ayuda del adulto le proporcionará los incentivos que necesita para su desarrollo normal, no para anticiparse al mismo.”⁵³

En el desarrollo de las actividades con los bebés adquiere suma importancia la forma en que se los sostiene, se los mueve, se los toma, se los lleva. Por ejemplo, es importante sostenerlos con los dos brazos haciendo una “cuna”, para que puedan apoyar la columna (si se los pone boca arriba) o apoyarlos en el antebrazo del docente (si se los pone boca abajo). Los movimientos del docente deben transmitir seguridad, deben ser serenos, cálidos pero firmes, evitando temores y miedos en los niños, fruto de acciones bruscas y repentinas. Asimismo, se cuidará el sostén de la cabeza y las articulaciones: de muñecas, antebrazos, axilas. Otra forma adecuada de tomarlos en los primeros meses es sujetando la cabeza y la espalda o el pecho con la mano y el antebrazo.

Con relación al control postural, en niños menores de seis meses, será interesante colocar un barral con objetos colgados, algunos con sonidos, también “gimnasios” y mantas didácticas, para que los observe e intente realizar diferentes movimientos.

Es a la vez importante cambiar la posición y ubicación del niño utilizando apoyos sobre colchonetas; una superficie mullida, sin abusar del tiempo de permanencia. El maestro utilizará su propio cuerpo para jugar a cargarlo, o sentarlo entre sus piernas, o acostarlo sobre su pecho (preferentemente con el docente acostado), mientras le habla, lo acaricia. En esta etapa, el cuerpo y el movimiento de los bebés tienen una alta carga expresiva, que también les permite establecer vínculos afectivos con los adultos.

Se debe tener en cuenta que a partir de los dos o tres meses, muchos bebés ya no se quedan en la posición en que se los deja. Por lo tanto, es fundamental que los docentes cuiden la seguridad de los espacios físicos, cerrados o abiertos, y de manera especial el movimiento del bebé en el momento del cambio de pañales, para evitar caídas.

Alrededor de los cinco o seis meses, es deseable ayudarlos a fortalecer la musculatura dorsal y abdominal; por ejemplo, colocándolos boca abajo para que apoyen manos y antebrazos y eleven la cabeza, o boca arriba para que naturalmente lleven manos y pies a la boca, levantando levemente la cabeza. A medida que su columna vertebral se fortalece, el bebé irá adquiriendo mayor control sobre su cuerpo para poder sentarse (alrededor de los seis meses).

El rol del docente será el de ayudar y motivar a los bebés sin forzar ni condicionar sus progresivas adquisiciones.

No es aconsejable sentar al bebé antes de que este se siente por sí mismo, ni sentarlo rodeado de almohadones para que no se incline, dado que su espalda puede sufrir alteraciones. Los niños aprenden a hacerlo por sí mismos si se los ubica sobre superficies amplias y acolchadas, tendidos boca arriba, con algunos objetos interesantes, pelotas y juguetes a su alcance, siempre bajo la mirada atenta del docente.

A través de estos movimientos libres, los niños fortalecerán sus brazos y el apoyo de manos y antebrazos, lo que favorecerá la posición sedente autónoma.

⁵³ Jaritonsky, P. y González, L., *op. cit.*

► *Adquisición de los desplazamientos autónomos (girar, reptar, gatear) hacia el logro de la posición de pie y la marcha*

Los pequeños intentarán diversos movimientos hasta lograr darse vuelta, reptar, sentarse, gatear, y paulatinamente pararse y caminar.

Los objetos que ruedan serán un incentivo para tratar que el niño intente desplazarse en su búsqueda.

El logro del apoyo de las manos y las rodillas los ayudarán a comenzar a gatear, teniendo en cuenta que los bebés no gatean de una única forma, ya que hay múltiples maneras de iniciar el gateo, por ejemplo, de costado, reptando sobre la panza, con una pierna flexionada y la otra estirada, etcétera.

“Es importante disponer la sala para que encuentren los espacios suficientes para reptar y ‘gatear’ de manera independiente en el nuevo territorio a su alcance. Luego serán las superficies donde apoyarse o tomarse con seguridad (por ejemplo, los barrotes de la cuna, el barral de la sala, etcétera) las que servirán para afirmarse y ponerse de pie.”⁵⁴

Colocar barrales en la sala a la altura del niño, u objetos firmes, constituye un buen sostén para que se pare, se afirme y comience a dar paulatinamente sus primeros pasos de costado. “Los primeros desplazamientos serán de costado, apoyándose en muebles u otros objetos a su altura o avanzando de frente con el sostén del adulto (...). El uso de su cuerpo de una manera más independiente, pero sobre todo sus desplazamientos, le permiten extender su espacio vital, aunque aún le es necesario el apoyo de los adultos para elevar su cuerpo y adquirir la postura erguida.”⁵⁵

Aunque es claro que el primer instrumento para sostenerse son las manos del docente, es provechoso utilizar objetos en estantes o en mesas (a la altura de los niños), ya que serán un fuerte incentivo para que se paren para alcanzarlos. Los carritos pesados son, asimismo, adecuados para que el niño se desplace por el espacio caminando.

En ocasiones, y cuando el tiempo lo permita, se podrá favorecer la marcha con los pies descalzos; de esta manera podrá apoyar la planta del pie con mayor seguridad, sin resbalarse, y al mismo tiempo podrá fortalecer los músculos plantares.

Cada una de estas conquistas se hace posible gracias a su mayor control postural y al proceso de diferenciación progresiva en el uso de sus manos.

► *Inicio de la construcción de su imagen corporal*

En los primeros meses de vida hay un estado de indiferenciación entre el bebé y su entorno. Según Henri Wallon, la construcción de la imagen corporal se inicia con la “etapa del espejo”. El primer espejo para el bebé es el rostro de su mamá o de su cuidador o cuidadora, quienes, a través de las sonrisas, miradas, gestos y palabras que le brindan, permiten que el bebé se vea a sí mismo. Es el primer registro de sí a través de otra persona. Hay un “otro” que da significado a la propia imagen corporal.

La imagen corporal se construye paulatinamente. Así, en diferentes etapas de la vida se va interiorizando la vivencia del propio cuerpo. Todas las personas tienen una imagen de sí mismos, de su cuerpo, de su cuerpo en movimiento. La imagen corporal es el modo como se ve y se percibe a sí mismo un sujeto.

La construcción de una buena imagen corporal posibilita al bebé que se sienta en armonía con su cuerpo y con su apariencia, y que conozca las propias posibilidades corporales y motrices.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

Será esencial para ello el rol de los adultos significativos, que sostienen con su afecto y sus actitudes la gradual construcción del esquema corporal. En estas edades, será conveniente colocar al bebé frente al espejo; el docente, sentado a su lado, le hablará, le sonreirá, lo tocará, jugando a llamarlo por su nombre. El niño, que reconoce a su maestro, al verlo reflejado en el espejo junto a él, comenzará a descubrir su propio rostro, sus gestos, iniciando la construcción de su propia imagen corporal.

La figura del docente acompañará con su cuerpo y sus acciones el cuerpo del niño a través de la mirada, los abrazos, las caricias, los masajes corporales, etcétera, conformando una relación cálida, afectuosa y de cuidado sumamente necesaria para los primeros años de vida.

Experiencias para la exploración del ambiente

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Favorecer la exploración activa del entorno que lo rodea para descubrir gradualmente las posibilidades de acción de su propio cuerpo en relación con el espacio cercano.
- Ofrecer oportunidades para la localización de diferentes objetos.
- Propiciar la exploración de objetos a través de su manipulación intencionada.
- Promover la anticipación gradual de las acciones futuras mediante el reconocimiento de ciertas señales e indicios, que forman parte de una secuencia de actividades.

“Gracias a los intercambios afectivos con el docente, muy pronto el bebé asocia determinadas posiciones espaciales de su cuerpo y determinadas configuraciones de estímulos (la voz del adulto que acompaña su presencia y el movimiento de balanceo impreso a su cuerpo, por ejemplo) con la satisfacción de determinadas necesidades concretas. Es así como comienza a hacer las primeras exploraciones activas con el propio cuerpo y de la acción de este sobre el mundo que lo rodea: bracea, pedalea, se observa la mano, se toma los pies con las manos y los lleva a la boca, se contorsiona, dirige sus manos hacia un objeto o persona que ha captado su atención, gira la cabeza y dirige la mirada hacia el lugar de donde procede una voz, golpea, empuja, balancea el cuerpo, se tira del jersey, observa el estampado de la bata de la educadora, tira de unos flecos o del pelo del compañero, etcétera. Todas esas actividades le van informando sobre las características de su propio cuerpo, sobre su propia acción y sobre las características del mundo que lo rodea.”⁵⁶

El docente, al observar a los pequeños en estas exploraciones, podrá ponerle palabras y hacer comentarios, como por ejemplo: “¿Te gustan las flores de mi vestido? ¿Estás mirando las pelotas de colores que trajeron hoy?”. Estos comentarios acompañarán la observación exploratoria que naturalmente y autónomamente realizan. Dichos comentarios podrán ampliarse con otros referidos a los sonidos, los aromas, los cambios climáticos, etcétera.

⁵⁶ Molina, L. y Jiménez, N., *op. cit.*

Contenidos

► *Manipulación intencional de objetos y materiales (tomar, golpear, sacudir, frotar, soltar) hacia el dar y el recibir*

Durante el tercero o cuarto mes, se atenúan y desaparecen los reflejos tónico cervical asimétrico y el palmar. El primero determina la llamada “posición esgrimista del niño”, y le permite mirar sus manos. El reflejo palmar provoca que cierre la mano con fuerza al percibir cualquier objeto que se coloca sobre la palma de su mano.

El desarrollo de la prensión se ve favorecido con las propuestas del docente. El bebé pequeño (de menos de tres meses), que aún mantiene su reflejo de prensión palmar, precisa que el adulto le acerque el objeto hasta que su mano entre en contacto con él para que lo tome. Así, son adecuados los sonajeros pequeños con mangos redondos o anillos de plástico, jugando a ofrecerlos, para luego tirar suavemente de ellos e intentar sacárselos. Es también necesario hacerle caricias en las palmas. La postura asimétrica del bebé posibilitará la fijación ocular sobre sus manos (una u otra) lo que “le permitirá elaborar imágenes internas fragmentadas de ellas como tempranos elementos de su futuro esquema corporal”.⁵⁷

A partir de la desaparición de ambos reflejos comienzan los primeros intentos de prensión voluntaria, con movimientos globales y desordenados que nacen desde el hombro.

La coordinación de la prensión con la vista, el oído y la boca le permitirá tomar el objeto en el cual ha fijado su vista; por lo tanto, será preciso poner a disposición del niño objetos de diferentes materiales, texturas y formas; acercarle el objeto para que lo mire y lo tome; hacer escuchar el sonido de un sonajero que no ve para que lo busque con la mirada y lo tome; colocar elementos móviles en barrales (no solo en la cuna, sino también sobre la colchoneta en la que estará acostado o sentado), e impulsar al niño a que tome los objetos. Con estas actividades también se incentivará la coordinación de los esquemas de acción; entregar objetos de diferentes tamaños de manera que el niño vaya acomodando su mano para agarrarlos.

En esta etapa, los sonajeros y los elementos móviles en los barrales constituyen excelentes medios para acercar a los niños sonoridades diferentes. Sonajeros con semillas, con arroz, con pequeños elementos metálicos que se entrechocan y producen sonidos tintineantes, manojos de cascabeles pequeños, cencerros, etcétera, poseen timbres diferentes, que atraen la atención del bebé y estimulan su deseo de tomarlos, moverlos y agitarlos. El sonido, resultado de la acción sobre dichos objetos, incentiva repetidas acciones; todas tienen como objetivo que disfrute de los resultados sonoros.

Entre los seis y siete meses se sugiere sentar al niño cerca de la mesa o en el piso y ofrecerle objetos para que golpee contra esta. Hay algunas canciones que los docentes pueden utilizar para jugar; por ejemplo, “Apu el indiecito” o “Con mi martillo”, “A mi mono” y otras similares. También podrán jugar a “hacer batucadas”.

Sentado en la colchoneta, el maestro puede entregarle primero un objeto y luego otro, para que el niño transfiera de una mano a otra el juguete. Posteriormente, este juego se convertirá en “dame y tomá”. Hacia los diez meses se propondrán al niño juegos de meter y sacar objetos (continente-contenido). “Jugar con tapas de colores que se sacan y meten en una caja. Esta actividad sirve para pensar sobre el tamaño de los elementos, que deben ser lo suficientemente grandes para evitar que el niño los pueda tragar. Esta advertencia es útil para todos los materiales que se ofrecen.”⁵⁸

⁵⁷ Lidia Coriat, *op. cit.*

⁵⁸ Silvia y Ramón Colque, colaboración para el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Anexo Primer Ciclo, “Jardines Maternales”, *op. cit.*

Anillos grandes para encajar en un eje, cubos para apilar o enfrentar, series de envases para meter uno dentro de otro, cajas sobre cuya tapa se han calado agujeros que sirven para meter objetos dentro; estos son algunos de los materiales que se pueden ofrecer a los niños en este momento, a fin de favorecer las exploraciones más autónomas.

Con los niños que ya logran sentarse, se podrá proponer explorar arena. Una posibilidad es realizar la actividad en el arenero, al aire libre. Otra posibilidad es esparcir en un sector de la sala unas dos bolsas de arena y junto con ellos tocarla, tomar una porción y dejarla escurrir entre los dedos, dejar marcas, con la palma de la mano y con los piecitos. Es el docente quien en estos casos lleva adelante la exploración, teniendo a cargo dos o tres niños. También se les podrá acercar algunas cucharas grandes de madera o envases para llenar o trasvasar. Será interesante reiterar estas experiencias, muy ricas en sensaciones, ya que de esta manera se reconocerá el material con el que se está jugando-explorando, y se repetirán aquellas sensaciones más internas del orden de lo sensible, que el niño no es capaz aun de poner en palabras, pero que comenzarán a formar parte de sus vivencias.⁵⁹

► *Conocimiento del espacio de acción*

El conocimiento del niño sobre el espacio depende de las experiencias que va realizando con su cuerpo en el entorno físico. El niño percibirá el espacio según sus propias dimensiones.

“A partir del gateo, el bebé se convierte en un incansable explorador. A su vez, con sus manos y rodillas, aprende a conocer las texturas de los lugares por donde se desplaza. Le divierte meterse en cajas de cartón, esconderse y ser descubierto. Si se utilizan cajas de cartón corrugado se abrirán en ambos extremos para construir un túnel por donde el niño pasará (...)”.⁶⁰ Este mismo juego se puede realizar armando una estructura corta con aros y telas.

Las primeras formas de locomoción (reptando, en algunos casos desplazándose en posición sentado, gateando) permiten a los niños ampliar su mundo, accediendo a nuevos espacios para explorar, así como alcanzar los objetos que atraen su atención y en forma simultánea lograr una mayor interacción con los adultos y otros niños.

Desplazarse por el espacio de la sala, recorrerla en sus diferentes direcciones, buscar el objeto que se “escapó” de las manos, así como jugar con objetos atados con cordeles para arrastrar o acercar, hacer torres de cubos y voltearlas, poner y sacar elementos de un envase, o meterse dentro de una caja, etcétera, son algunas de las muchas actividades posibles de realizar con los niños más grandes de la sección.

El docente podrá armar “instalaciones” para los más pequeños con cintas, tiras de telas de color, cajas y cualquier otro objeto de uso en la sala, para que el niño los observe, transite gateando y juegue. Estas ambientaciones solo se mantendrán durante algunos días, dado que es preciso renovarlas para despertar nuevamente la curiosidad y el interés de los niños. Se procurará realizarlas en un ámbito que no obstaculice el tránsito de los niños y de los adultos.

► *Localización de objetos próximos a través de la vista, el tacto y el oído*

Con el bebé menor de cuatro meses, se jugará a mover y cambiar de posición un juguete o un sonajero, etcétera, para que él ubique el sonido moviendo la cabeza (dentro de su campo visual) de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo. Más adelante, se podrá sacudir el sonajero (fuera

⁵⁹ Se recomienda observar en el material de desarrollo curricular (en DVD) *Propuestas de actividades para los más pequeños* (MEGC, 2011).

⁶⁰ Jaritonsky, P. y González, L., *op. cit.*

de su campo visual) hasta que el niño lo localice con la vista. Tocar alguna parte de su cuerpo haciendo cosquillas o caricias para que él identifique qué objeto lo tocó.

También se pueden utilizar otros objetos como: cajitas de música, instrumentos musicales, etcétera, para que inicien e intenten su búsqueda por el sonido que producen.

► *Ubicación de objetos, siguiendo su desplazamiento en el espacio*

Entre los seis y siete meses, se podrán esconder objetos dejando una parte al descubierto, de modo de impulsar al niño para que los encuentre. En este mismo sentido, se ofrecerán pelotas que se desplacen fuera de su campo visual, ayudándolo a que las busque.

Cuando el bebé está sentado en el regazo del docente o en una sillita de comer, se puede incentivarlo para que juegue a tirar objetos en profundidad hacia el suelo y que siga con la vista la trayectoria. El docente los recoge y recomienza el juego.

Con los niños mayores se podrá ofrecer jugar con objetos que rueden, tales como autos, camiones, trompos, pelotas, etcétera, para que puedan seguir su trayectoria y encontrarlos. También juegos de arrastre con diferentes objetos: carritos livianos, cajas de cartón, locomotoras, etcétera. Será importante, para estas actividades, habilitar un espacio amplio que permita los desplazamientos y asegure a cada niño la posibilidad de accionar libremente con una variedad suficiente de objetos.

► *Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a nivel de la acción, desde centrarse en su propia acción hacia reconocer indicios y señales del ambiente, a través de la diferenciación de acciones que provocan determinado resultado*

Para favorecer que los niños inicien este proceso, se requiere de cierta estabilidad en el encañamiento y en la forma en que se realizan las ocupaciones cotidianas, de manera tal que los bebés de mayor edad pueden anticipar la actividad siguiente a partir de ciertas señales que se repiten en su entorno.

Este desarrollo también se incentiva cuando a los bebés de más de tres meses se les muestra la mamadera antes de dársela, para que comiencen a anticipar la acción, mientras que con los mayores se utilizan otros elementos para indicar que es la hora de cambiarse o de ir a jugar o de descansar; por ejemplo, la preparación de los utensilios necesarios para cada actividad. Estas acciones pueden ser acompañadas con palabras.

También se podrá jugar a las escondidas tapándole la cara al bebé con una tela, esperando que él mismo se descubra. Luego se puede repetir el juego, pero el que se tapa es el docente y anima al niño para que lo destape (esta actividad permite trabajar también el espacio y la coordinación de acciones). A esta edad, los niños gozan con la repetición de ciertas acciones por el placer funcional de hacerlo una y otra vez; por ejemplo, el juego de hacer aparecer y desaparecer el rostro del adulto siempre despierta alegría. Será interesante, entonces, partir de esa experiencia, para que el sonajero que el bebé tome con sus manos se haga escuchar antes de mostrarlo y repetir el siguiente juego: “Viene el sonajero, ahí viene; y lo agarró el nene”, y pedir que entregue el sonajero, luego volver a empezar. En el momento de la realización de las actividades el adulto irá describiendo las acciones que realiza, por ejemplo, “Ahora te voy a cambiar”, “Ahora vamos a jugar con la pelota (...)”.

En este mismo sentido, con los niños más grandes se podrá envolver en papel o tela un juguete que suene, incentivando al niño para que lo desenvuelva, o colocar en una silla una tela y encima un objeto mostrándole cómo este cae al tirar de la tela.

Asimismo, se ofrecerán juguetes que produzcan ciertos efectos, como un trompo, juguetes a pila, una cajita de música, para ponerlos a funcionar delante del niño y dejar que los explore libremente.

Para lograr que el bebé comience a diferenciar, en su propia actividad, qué acciones provocan ciertos resultados (diferenciación entre medios y fines), se aprovecharán muchas de las actividades mencionadas, proponiendo, además, situaciones que le permitan descubrir nuevas maneras de actuar sobre los objetos (diferenciación de acciones). Por ejemplo: tentempié que dificulte su asir, objetos colgantes, juguetes con sopapa, llaves de luz sin conectar, perillas que giren, entre otros objetos que estimulen la exploración de los niños.

Experiencias para la actividad lúdica

Es preciso otorgarle al juego un lugar preponderante en la institución escolar, y considerarlo no solo como un medio, sino como un contenido a enseñar. Asimismo, los contenidos del presente eje atraviesan y se enlazan con los contenidos de los distintos ejes de experiencias, y serán considerados e incluidos en las propuestas que los docentes organicen para el desarrollo de la tarea en esta sección.



Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Ofrecer situaciones de juego que promuevan una actitud de goce y disfrute (juegos de esconder y encontrar, aparecer y desaparecer, de sostén, de mecer, de alzar y girar, etcétera).
- Propiciar la participación en un mismo espacio de juego, con el grupo de pares y el docente que permita el desarrollo de incipientes intercambios entre ellos.
- Favorecer el desarrollo gradual de su propia iniciativa en la elección de las actividades lúdicas ya conocidas y en la realización de otras nuevas propuestas por el docente.

La atención al desarrollo de la primera infancia es clave para el presente y futuro desempeño de los niños en el mundo que los rodea. Es decir, es en esta primera etapa cuanto más rápidamente se desarrolla su cerebro y de su estimulación adecuada dependerán las bases de sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo, que influirán a lo largo de su vida.

Contenidos

- Juegos con las diferentes partes de su cuerpo.
- Participación en juegos de sostén, de ocultamiento y de persecución.
- Gradual interacción y comunicación con adultos y pares.
- Inicio en la elección de objetos y materiales lúdicos y espacios de juego.

El juego es una actividad primordial de la niñez y tiene una influencia directa en la constitución subjetiva de los niños. Reviste gran importancia para el desarrollo integral de los niños,

dado que es un factor que incide y favorece el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas, motoras, emocionales, sociales y expresivas. A través del juego, los niños muestran sus inquietudes, ideas, sentimientos y deseos se descubren a ellos mismos y a su entorno y van ampliando su conocimiento en forma paulatina.

Si bien en el Nivel Inicial siempre se habló de la importancia del juego como factor central, se lo utilizó esencialmente como medio o estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos, y no como un fin en sí mismo.

“La didáctica del nivel se constituyó utilizando el juego como recurso o como estrategia de enseñanza, a fin de provocar determinados aprendizajes. Esto conlleva un uso inapropiado y excesivo que tergiversa sus características específicas, ya que las actividades propuestas raramente permiten que emerja el compromiso del jugador. Los niños realmente se convierten en verdaderos jugadores durante el juego dramático, el de construcciones o en los juegos funcionales, es decir, cuando se retira la voluntad expresa de los docentes de transmitir determinados conocimientos, y el juego se desarrolla por la libre decisión de los niños”.⁶¹



Considerar al juego no solo como una estrategia, sino como un contenido a enseñar, supone preparar el ambiente de juego y los materiales apropiados, acordes con las edades de los niños, a través de una propuesta lúdica organizada y planificada que posibilite el libre accionar de los niños. El juego no es una actividad natural en los niños, sino un producto de la comunidad y de la cultura que los incluye.

Según Piaget, los niños de estas edades (hasta aproximadamente los 18-24 meses) realizan un juego denominado *de ejercicio o juego funcional*. Estos ejercicios, enmarcados en un juego solitario del niño, son simples, se producen en un principio de manera espontánea o azarosa, son tanto sensoriales como motores, y luego se reproducen y combinan en acciones más complejas que denotan cierta voluntad o intencionalidad y que les produce satisfacción. Es decir, son acciones que se repiten por el placer funcional que eso les otorga.

El juego del niño se va complejizando paulatinamente, mientras realiza acciones, primero sobre su propio cuerpo, para luego trasladarlas a los objetos próximos, y finalmente a aquellos otros a los cuales su propia movilidad le permitirá acceder (primero gateando o reptando, y luego dando sus primeros pasos). Por lo tanto, las acciones docentes estarán destinadas a ofrecer a los niños experiencias variadas que incentiven sus diferentes sentidos y movimientos del cuerpo, de acuerdo con sus características evolutivas. Entre las acciones que realizan los pequeños podemos mencionar: chuparse las manos, tomar y sacudir un sonajero, arrojarlo para observar el efecto que produce; para luego pasar a acciones más complejas propias de los niños deambuladores, como encastrar, meter y sacar, abrir y cerrar, apilar, etcétera.

Es preciso que el docente tenga en cuenta las cuestiones de seguridad necesarias para seleccionar los juguetes, teniendo en cuenta que los niños de estas edades se llevan todo a la boca, ya que constituye su modalidad primaria de conocer lo que los rodea. Por lo tanto, es importante evitar los juguetes pequeños, así como también que el material se desarme en partes pequeñas, que puedan provocar asfixia o atragantamiento al ser ingeridas. A su vez, los muñecos de peluche deben estar cosidos de manera resistente, y el pelo o felpa que los recubre, deberá ser corto.

⁶¹ Malajovich, A. “El juego en el Nivel Inicial”, en *Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Calmels⁶² se refiere a tres tipos de juego que se inician en los primeros años y luego se complejizan, adquiriendo características diferentes en edades futuras. El primero es el *juego de sostén*, que permite realizar diferentes acciones con el cuerpo, entre ellas: mecer, girar, subir y bajar, balancearlo, etcétera; el docente es quien sostiene al bebé para realizarlas. Los *juegos de ocultamiento* son otro tipo de juego característico de esta etapa, en los cuales el docente o algún objeto son tapados parcial o totalmente y luego descubiertos, pudiendo el niño comprobar su presencia. Hacia el final de la sección, se pueden proponer *juegos de persecución* (aun cuando no todos los niños caminen), que consisten en que uno persigue y todos los demás tienen que tratar de no ser atrapados.

Será importante que las propuestas tengan una duración adecuada para mantener el nivel de atención de los niños, y que progresivamente su extensión temporal se vaya ampliando de acuerdo con las posibilidades del bebé. También se deberá prever el grado de participación del docente en las propuestas lúdicas, y planificarlas en forma de secuencia, de manera que se vayan complejizando a medida que los niños avanzan en su adquisición.

► *La cesta del tesoro*⁶³

La cesta del tesoro “(...) puede ofrecer la experiencia de un interés absorbente, y posibilitar que el bebé siga un aprendizaje fundamental para el que está preparado, e impaciente” (Goldschmied, 2007). Es una manera de fomentar el juego y el aprendizaje de los bebés. Esta modalidad se puede desplegar en los niños que permanecen sentados y aún no se desplazan caminando; generalmente corresponde a la segunda mitad del año (de 6 a 12 meses). Para llevarlo a la práctica se utiliza una cesta de mimbre, caja o recipiente contenedor, con objetos de uso cotidiano que podemos encontrar en el hogar (no necesitan ser juguetes comerciales, es decir, pueden ser objetos sin una finalidad lúdica aparente), elegidos con el objetivo de proporcionar a los niños la posibilidad de experimentar y que pongan en juego todos sus sentidos y movimientos del cuerpo.

Los objetos presentados deberán ser suficientes para todos los niños, de tal manera que se eviten posibles conflictos. Sería deseable disponer de una cesta cada 4 o 5 niños. La duración del juego puede variar dependiendo del interés del grupo. Es necesario asignar un momento al orden, que llevará algunos minutos.

Durante los primeros años de vida, el niño, a través del juego, establece una interacción con el medio físico y social. Las acciones de exploración e indagación que realice con los objetos de su entorno próximo incidirán favorablemente en su desarrollo y formación, ampliando sus conocimientos y estructurando su pensamiento.

En el juego del descubrimiento —en este caso, la cesta del tesoro—, el niño descubre por sí mismo las cosas, se privilegia la actividad exploratoria espontánea y voluntaria, la manipulación y la elección libre. Los niños requieren tener disponibles los objetos necesarios para su exploración y descubrimiento. De esta manera, se promueve respetar el ritmo individual y las necesidades propias de cada niño.

Esta modalidad de juego enfatiza la necesidad de exploración innata en los niños, y por ello estos necesitan una amplia variedad de objetos para explorar.

El rol del adulto, con respecto a este juego, está enfocado en propiciar un ambiente favorecedor, seleccionando y disponiendo los objetos necesarios, atendiendo a su estado (repararlos

⁶² Calmels, D. “Del sostén a la transgresión”, en *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, septiembre-noviembre de 1990.

⁶³ Goldschmied, E. y Jackson, S. *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata, 2007.

previamente, si fuera necesario); es preciso también preparar una superficie de apoyo con alfombras y almohadones, para que los niños se sientan cómodos y seguros en su accionar. La función del adulto es acompañar, estar disponible, actuar como un referente estable a través de la observación. Esto le dará seguridad y confianza al niño y le permitirá al docente estar al tanto de la evolución que muestra cada uno de ellos en el juego (por ejemplo, cuáles son los objetos que más los atraen o cuáles son sus preferencias).

El niño vivencia diferentes sensaciones, por un lado la curiosidad y el entusiasmo, y por otro, la duda y ansiedad ante lo desconocido. Por consiguiente, la presencia y muestra de interés por parte del docente le otorgará la seguridad y la confianza necesarias para desplegar sus capacidades exploratorias.

Materiales del juego de la cesta:

Es preciso destacar que los objetos utilizados para este juego deben ser de uso cotidiano y/o de origen natural, no tóxicos, resistentes, preferentemente hechos con materiales naturales y no plásticos (evitar los juguetes comerciales). Los objetos deberán disponerse en canastos llenos hasta el borde, de tal manera que los niños puedan tener un panorama de lo que contiene cada uno de ellos. Los canastos podrán tener medidas aproximadas de 35 cm de diámetro y 10 a 12 cm de altura, base plana, sin manijas, y fuertes, que permitan apoyarse en ellos sin volcarlos, fabricados con materiales no plásticos. Otro aspecto a tener en cuenta es que los objetos de la cesta deben ir cambiando cada vez que se realiza el juego, para que no disminuya el interés de los bebés; es decir, lo esperable es incorporar cada vez nuevos objetos, que les permitan realizar nuevas exploraciones y hacer más ricas las posibilidades de juego de cada niño.

Los bebés alrededor de los 8, 9 meses de edad realizan sus primeros intentos por gatear o desplazarse. Esto aumentará sus posibilidades de exploración; será oportuno ofrecerles recipientes y colocárselos cerca, para poner y sacar de ellos objetos del cesto y pasarlos de un lado a otro.

Algunos de los objetos que pueden incluirse en la cesta:

- Objetos naturales: piedras grandes, esponja vegetal, algunas frutas (limón, naranja, manzana), piedra pómez, caracoles grandes, cortes de madera de diferentes formas (sin astillas).
- Objetos fabricados con diversos materiales de origen natural: lana, cepillo para las uñas, brocha de afeitarse, cajas forradas en diferentes telas (terciopelo, corderoy, toalla, etcétera), instrumentos musicales (maracas, tambor pequeño, flauta de caña, castañuelas, etcétera), cubos, cilindros, potes o bols de madera, brochas para pintar.
- Objetos de metal: batidor, embudo, exprimidor, colador grande, silbato, juego de llaves, campanas, moldes para hacer galletitas (no cortantes).
- Objetos de cuero, piel, goma: billetera, bolsas pequeñas, pelota de cuero, muñeca de trapo, bolsas de tela pequeñas rellenas con lavanda u otros elementos aromáticos, tapón de bañera.
- Objetos de papel o cartón: papel celofán, papel aluminio, tubos de rollos de papel higiénico y de cocina, cajas de cartón pequeñas, cartón corrugado.

Experiencias para la expresión y la comunicación

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Promover el desarrollo del lenguaje gestual facial y corporal, en la comunicación con el grupo de pares y adultos, para la expresión de sus necesidades y sentimientos.
- Iniciarlos en la escucha del lenguaje verbal y alentar su gradual comprensión.
- Favorecer gradualmente la comunicación verbal con otros pares y adultos a través de los primeros gorjeos y balbuceos, hacia la construcción de las primeras palabras frases.
- Ayudar al reconocimiento paulatino de los sonidos de su entorno (entre ellos, las voces de sus compañeros, sus docentes y adultos significativos) que amplíen su panorama sonoro.
- Propiciar el placer de la escucha y la exploración sonora y musical (canciones entonadas por el docente, juegos vocales, diversos tipos de música, etcétera).
- Promover el disfrute y la sensibilización literaria a través de la escucha de poesías recitadas o leídas por el docente (especialmente las canciones de cuna).
- Ofrecer libros fáciles de manipular (de tela o plástico blando) con imágenes y texto escrito, que les permitan realizar las primeras exploraciones de imágenes e iniciarse en experiencias de lectura mediatizadas por el docente.

“En el primer año de vida, el niño aprende diferentes procedimientos para cumplir diferentes funciones comunicativas. Este desarrollo se realiza en contextos de interacción social con los adultos, que dotan de significación intencional las conductas del niño, equipándose este con habilidades específicas referidas al lenguaje, a la vez que utiliza varios canales para conferir significado a su conducta.”⁶⁴

Contenidos

► *Expresión gestual: la comunicación a través de gestos y sonrisas, tendientes a la imitación y la creación de gestos y movimientos producidos con el cuerpo y el rostro*

Paralelamente al desarrollo del lenguaje verbal en los bebés, se trabajarán los lenguajes no verbales. Ambos se complementan, aunque el lenguaje no verbal surge precozmente y precede, en su aparición, al verbal. Así, indicar con el dedo lo que se quiere precede a la pronunciación del nombre del objeto; en este sentido, lo no verbal constituye una condición para el desarrollo del lenguaje verbal.⁶⁵

La expresión gestual, en sus comienzos, es global e indiferenciada. El llanto de un bebé, por ejemplo, tiene múltiples significaciones: hambre, enojo, malestar, cansancio, e involucra todo el cuerpo. Luego, este lenguaje gestual se va haciendo más específico y diferenciado, y el bebé es sostenido por el rol fundamental del adulto en este proceso. El docente debe interpretar la necesidad del niño, que se manifiesta a partir del llanto, de muecas, de movimientos, de sonrisas. La comunicación estrecha con el bebé y su familia permite comenzar a reconocer lo que transmite cada llanto; no obstante, en numerosas oportunidades el docente deberá ir descartando síntomas y acudirá con presteza a atender al niño. Lo que variará será el tipo de actitud a asumir: en algunos casos bastará acunarlo en brazos; en otros, hacer unos masajes suaves, o tal vez mirarlo

⁶⁴ Vila, I., citado por Molina, L y Jiménez, N., *op. cit.*

⁶⁵ Frabboni, F., *Il pianeta nido. Per una pedagogia e un curricolo del nido*. Firenze, La Nuova Italia, 1986.

y cantar suavemente, evitando que el llanto se incremente y sin temores de estar fomentando “conductas caprichosas”. Sucede que el llanto es un comportamiento contagioso, por lo que es necesario conservar, en lo posible, la serenidad para poder calmar a un grupo que llora en conjunto. Sin embargo, también debe concitar la atención del adulto aquel niño que no llora y que permanece indiferente a lo que sucede a su alrededor.

A partir de los 5-6 meses, la tarea del maestro tiende a favorecer los procesos de imitación de gestos ya conocidos o de movimientos en las partes visibles del cuerpo. Jugar a “tortita de manteca”, “qué linda manita”, “este dedo compró un huevito”, acompañando los movimientos con palabras y canciones, jugar a aplaudir, a decir “chau”, etcétera, son actividades que apuntan a la expresión gestual y que retoman juegos tradicionales.

Hacia los 8-9 meses, se trabajará la imitación de gestos en zonas no visibles –para el niño– de su cuerpo. Los gestos en la cara, guiñar un ojo, mover la cabeza y el cuerpo al compás de la música, “hacer trompita”, decir “no” con la cabeza, etcétera, juegos que tienen finalidad educativa y no la de satisfacer al adulto con las “gracias” del bebé.

El lenguaje gestual incluye también los movimientos que hacen los niños para reclamar o rechazar algo, los gestos hacia los compañeros: acariciar, empujar, ofrecer su chupete para calmar al otro que llora, etcétera, son gestos que el docente debe propiciar, también como formas de relacionarse afectivamente con los otros.

► *La comunicación verbal, expresión de necesidades y sensaciones: a través de gorjeos y balbuceos hacia la construcción de las primeras palabras-frases*

“La adquisición de la comunicación lingüística y prelingüística tiene lugar, fundamentalmente, en un marco altamente restringido (...), en situaciones [donde] el niño y su [educadora] rápidamente combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones. El lenguaje servirá para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo. Pero estas distinciones ya están presentes, aun sin el lenguaje.”⁶⁶

Durante los dos o tres primeros años de vida el niño necesita interactuar con otros hablantes para hacer que la facultad del lenguaje sea operativa en una lengua determinada; por ejemplo, el castellano. Un niño que no ha oído una lengua no podrá aprenderla: necesita oír a personas que usan esa lengua para gradualmente poder reproducirla.

Todos los niños que no presentan discapacidades que afecten su aprendizaje desarrollan el lenguaje más o menos al mismo tiempo –aunque obviamente con diferencias individuales– y pasan por las mismas etapas. Por ejemplo, entre los tres y los diez meses, el niño avanza por tres estadios de producción de sonidos. Hacia los tres meses, produce vocalizaciones con la presencia de consonantes velares como *k* y *g*; hacia los seis, sonidos silábicos del tipo *ma* y *da*; alrededor de los nueve meses, elabora distintos patrones de entonación; y ya hacia los diez comienza a emplear las vocalizaciones para expresar emociones y énfasis. Desde sus primeros balbuceos, el niño va adquiriendo experiencia acerca del rol social del habla, en la medida en que los adultos que lo rodean tienden a reaccionar al balbuceo como si existiera una interacción verbal. Y esta interacción se acrecienta al pronunciar las primeras palabras, las primeras frases, aun dentro del “habla telegráfica”.

El ser humano tiene la capacidad biológica de distinguir, durante los primeros años de vida, ciertos estímulos lingüísticos y, en circunstancias normales, se ve ayudado realmente en su adqui-

⁶⁶ Bruner, J. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986. La cita original de Bruner utiliza el término “cuidadora”; en esta versión se ha suplantado por “educadora”.

sición del lenguaje por el comportamiento típico de los adultos de su entorno. El vehículo principal de este apoyo es el formato, “interacción rutinizada y repetida en la cual el adulto y el niño hacen cosas entre sí y respecto al otro” (saludos, peticiones, indicaciones...), creando una estructura predecible de acción recíproca que puede servir de microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Por ejemplo, a partir del habla de la madre o de la persona que lo cuida, se produce un tipo de estructura conversacional que asigna al niño pequeño el papel de interlocutor, aun antes de que este pueda ser un participante activo en la conversación.

“Las transacciones que se dan dentro de esa estructura de acción recíproca constituyen la entrada al lenguaje a partir de la cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente. El niño depende más de su medio –del lenguaje que oye en su entorno, junto con los contextos en que aquél se utiliza– para el buen aprendizaje de la lengua materna (...). La producción de un sonido con el propósito de practicar ese sonido constituye un medio de aprender el lenguaje, pero no es en sí un ejemplo de lenguaje. La producción de un sonido con el propósito de llamar la atención es lenguaje, dado que *llamar la atención* es un significado que concuerda con el potencial funcional de lenguaje en esta etapa de desarrollo. Considerando las primeras etapas del desarrollo de la lengua desde un punto de vista funcional, se puede observar el proceso mediante el cual el niño gradualmente *aprende a significar* (...).”⁶⁷

El niño adquiere un “potencial de significado” que irá desarrollando en sus interacciones con quienes lo rodean. En el transcurso de esas interacciones, va aprendiendo a referir y significar a través del sistema léxico-gramatical, siempre en su intento por comunicarse. Adquiere en forma conjunta e interdependiente la sintaxis, la semántica y la pragmática, a través del uso en situaciones sociales, y adquiere la cultura por medio del lenguaje.

El lenguaje es seguramente la adquisición más importante del ser humano. A través de él se “aprende a actuar como miembro de una sociedad, y a adoptar su cultura: sus modos de pensar y de hacer, sus creencias y sus valores”.⁶⁸ Por lo tanto, será un aspecto al que los docentes otorgarán suma importancia. El lenguaje verbal, muchas veces, aparece muy poco desarrollado en esta sección, debido quizás al supuesto de que “si no entienden para qué hablarles”.

► **Comprensión de lo enunciado por los otros en sus interacciones: a través de la entonación de la voz del docente y de los otros, hacia las expresiones verbales unidas a acciones y movimientos que les otorgan sentido**

Los contenidos referidos a la expresión y la comprensión verbal se encaran en conjunto, ya que están íntimamente interrelacionados en su desarrollo. El proceso de estructuración del lenguaje se inicia desde el nacimiento a partir de las intenciones comunicativas del bebé. “Durante el primer año de vida, estos actos comunicativos se realizan mediante gestos, vocalizaciones y uso del contexto y siguen un curso de desarrollo que depende de la interrelación con la madre (o con el adulto a cargo del niño).”⁶⁹

De tal manera, es fundamental la actitud que asuma el docente. Hablarle al bebé con diferentes entonaciones e inflexiones de la voz, mirándolo a la cara, contándole qué actividad está realizando con él, nombrarlo, imitar sus vocalizaciones para que él a su vez las repita y provocarlas por medio de caricias y cosquillas. Conversar con el bebé, poniendo en palabras sus

⁶⁷ Halliday, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

⁶⁸ *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, *op. cit.*

⁶⁹ Ana María Manrique. “Una concepción del desarrollo del lenguaje para la investigación y la práctica educativa”, en *Cuadernos de investigación* N° 3, Buenos Aires, I.C.E., Facultad de Filosofía y Letras, 1989.

gestos y actitudes. Por ejemplo, el bebé sonríe y el docente contesta: “¡Qué linda sonrisa, Martín está contento!”.

Incentivar las emisiones vocálicas (*a*, *e*) y el balbuceo reduplicado (*ba-ba-ba*, *ma-ma-ma*) “lleva al niño a un control progresivo de sus mecanismos fonatorios. Este control le permitirá producir sonidos semejantes a los del adulto”.⁷⁰

Hacia los ocho meses, se realizarán juegos en los que el maestro produce nuevas emisiones y el niño las imita. El adulto le otorga valor semántico a las sílabas emitidas por el niño, reconociéndoles significación. La emisión oral del niño va acompañada de gestos que indican sus deseos. Por lo tanto, solo son comprendidas en el contexto en que se producen; así, si un niño dice *papa*, es la situación la que indicará si tiene hambre, si está simplemente reconociendo la comida o si advierte que alguien está comiendo. En este sentido, es importante ampliar el término utilizado por el niño construyendo una frase u oración completa. Así, en este ejemplo, si se interpreta que el niño tiene hambre, el docente podría sugerir: “¿Querés comer ahora la *papa*, querés comer ahora la comida?”. Asimismo, es necesario preguntar a la familia acerca del vocabulario usual en la casa, para saber cómo denominan los objetos de uso más frecuente: mamadera, chupete, entre otras. Se conversará con los familiares sobre la conveniencia de nombrar correctamente los objetos, pero es habitual que estos transformen los nombres de aquellos elementos con los cuales el bebé establece una relación especial, ya que son los que lo satisfacen (la mamadera se puede convertir en “la *mema*”). Un caso diferente es cuando en la comunidad de pertenencia de esa familia se utilizan otras denominaciones (biberón, tetero, etcétera), por lo cual carece de sentido solicitarles que modifiquen sus expresiones. En esta etapa, es importante que se establezcan acuerdos entre el hogar y la escuela, en referencia a las diferentes maneras de nominar. Si el docente conoce algunas expresiones familiares, tratará de emplearlas con esos niños cuando lo crea necesario.

“En esta etapa, el conocimiento que tiene de la lengua va más allá de las palabras aisladas que produce, porque el niño puede responder a emisiones estructuradas, ya que, en este proceso, la comprensión precede a la expresión.”⁷¹ Por lo tanto, en este momento el docente dará consignas simples al niño, le preguntará acerca de objetos o personas conocidas, para que los busque.

Asimismo, durante las actividades nombrará los objetos o a los otros niños de la sala junto con la acción que está realizando, para aumentar su comprensión.

► *Iniciación en la observación y apreciación de imágenes*

En la primera sección, desde los cuatro meses, se podrán ofrecer para mirar reproducciones que sostendrá el docente. A los seis-ocho meses, mientras se señala algo de lo que se está mirando, se harán comentarios sobre ese objeto. Por ejemplo, si están mirando una imagen de la pintora Matilde Grant, se les podrá decir: “¡Mirá los colores! ¡Y las montañas! La mamá lleva a su bebé en la espalda!”. O ante una pintura como *Chango serrano*, de Alfredo Gramajo Gutiérrez, se podrá señalar al niño y al burrito, mientras se hacen comentarios sobre esa imagen.⁷²

En la medida que el docente/adulto las nombre, señale y comente algo sobre ellas, los niños más prontamente prestarán atención a las mismas, comenzando a reconocerlas, apreciarlas y en general, a disfrutar de ellas. Comentarios sobre formas, colores y texturas podrán ser realizados por el adulto aun desde bien pequeños, y de esta manera irá formando parte también del lenguaje específico.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Chierico, O. y Grant, M. *Obras*. Buenos Aires, Editorial la Barca Gráfica, 1977.

Es interesante seleccionar también para mostrarles, y desde bien pequeños, imágenes no figurativas y abstractas, en las cuales el docente pondrá énfasis en los colores, las formas y las texturas.

Será preciso proteger las imágenes que se ofrecen a los niños, ya que en estas edades, los pequeños mantienen un desarrollo motriz global, y las estructurarán si las tienen a su alcance. Algunas de las posibilidades para que no se deterioren es ubicarlas dentro de un folio, o plastificarlas.



► Escuchar canciones de cuna

La inclusión de los más pequeños en este nuevo medio social que es el Nivel Inicial podrá ser oportunidad también de participar en ricas experiencias de sensibilización hacia la literatura, merced al trabajo criterioso, comprometido y creativo del docente a cargo.

Es posible afirmar que la primera experiencia de encuentro de los niños con la literatura llegará a través de la poesía y en una de sus formas más antiguas: la canción de cuna.

“Encuentro armonioso de música y palabra poética, testimonio siempre vigente del afecto y del cuidado del adulto, la nana o canción de cuna puede iniciar un ‘diálogo’ adulto-bebé, emotivo y pleno de significatividad. Ciertamente que el bebé no puede aún comprender el significado de las palabras que se le dirigen, pero su participación en este ‘diálogo’ es quizás tan intensa como cualquier otra guiada por la comprensión. El ritmo, la magia sedante de la palabra, la melodiosa combinación de sonidos y el matiz afectivo de la voz adulta lo sumen en la calma y acompañan su entrada en el sueño, le confieren seguridad y posibilitan una entrega total, plácida y profunda.”⁷³

El docente podrá elegir entre una variedad interesante de opciones que incluye las canciones de cuna de origen folclórico y las de autor. Las primeras, como nuestro “Arrorró”, nos llegan desde el pasado con toda su trascendencia de legado cultural. Las segundas son creaciones originales de autores que han escrito canciones de cuna-poemas –algunas veces musicalizados– que mantienen las características esenciales del género.

En todos los casos, se recomienda realizar una selección que tome en cuenta el valor del texto poético en sí mismo, como así también las características comunicativas que subyacen. Nos referimos con esto al hecho de que, por lo general, el texto de la canción de cuna realiza un pedido al niño, lo nombra de cierta manera, expresa algunas emociones o sensaciones desde la voz adulta y, en ocasiones, hace referencias a algún contexto. A diferencia de lo que realiza cualquier adulto que intenta dormir a un bebé, esto es, cantar la canción que conoce sin detenerse a evaluar estos aspectos que fueran mencionados, es primordial que el docente sí se detenga en ellos y evite aquellos textos que incluyen un tono excesivamente imperativo, amenazador o atemorizante, como ocurre con algunas canciones de tradición oral (solo por citar un ejemplo, canciones como “Duérmete niño, duérmete ya, que viene el coco y te comerá”).

A modo de ejemplo, se incluye una canción folclórica (de origen español) que observa las características recomendadas:

⁷³ Zaina, A. “Literatura desde la cuna”, en Origlio y otros, *Arte desde la cuna*. Buenos Aires, Nazhira, 2004.

Pajarito que cantas

*Pajarito que cantas
en la laguna
no despiertes al niño
que está en la cuna.*

*A dormir va la rosa
de los rosales.
A dormir va mi niño
porque ya es tarde.*

*Pajarito que cantas
junto a la fuente,
cállate, que mi niño
no se despierte.*

*Ea, la nana,
Ea, la nana.
Duérmete, lucerito
de la mañana.*

*Ea, la nana,
Ea, la nana,
Duérmete, lucerito
de la mañana.*

*Ea, la nana,
Ea, la nana.
Duérmete, lucerito
de la mañana.*

Es probable que el docente se encuentre con realidades muy variadas, en relación con el vínculo que los pequeños puedan tener con la canción de cuna en sus hogares. Podrá ser interesante indagar si les cantan, y en caso afirmativo, qué canciones. Si fuera el caso, se podrá incluir esas canciones en el repertorio del docente, lo cual habilitará un nexo entre el hogar y la sala muy valioso para el niño. Si, por el contrario, detecta la ausencia de canciones en el hogar, el docente tendrá oportunidad de explicarles a los familiares la importancia de incluir canciones de cuna en el cotidiano de la vida del niño, y asesorarlos o brindar materiales para que esto sea posible.

Además de la selección de canciones de cuna que el docente realice, tendrá una importancia fundamental la manera de transmitirlos.

Para el bebé, será insustituible el momento de ser acunado en brazos. El docente lo hará todas las veces que sea posible, intentando que su propio cuerpo siga la cadencia de la canción que le canta mientras lo mece, construyendo un momento de intimidad cariñoso y especial al dirigir la mirada y la voz hacia él.

En aquellos momentos en que se trate de inducir al sueño a más de un bebé a la vez, el docente podrá cantar mientras se acerca alternativamente a una y otra cuna, dedicando mimos y caricias a cada uno y deteniéndose especialmente en aquel que parezca necesitar más de su voz y su presencia.

Aunque esto pueda parecer muy obvio, se recuerda la importancia de crear el ambiente y el clima necesario de calma y tranquilidad para que los bebés reciban la canción y se entreguen plácidamente al sueño. En ocasiones, el intenso trajín de actividades que implica la tarea en esta sección hace que esta preparación pase, casi inadvertidamente, a un segundo plano, aunque reviste gran importancia.

► Escuchar rimas de movimiento

Se suele denominar “rimas de movimiento” a aquellas poesías que se dicen mientras se realiza alguna acción de movimiento corporal hacia el niño, o junto con él.

Son actividades muy interesantes para esta edad, ya que “La palabra poética acompaña y replica entonces la caricia, el juego que sorprende, el momento de cercanía que brinda alegría y expresión cariñosa, estableciendo un vínculo especial de confianza, de mimos, de entrega mutua”.⁷⁴

Estos poemas se dicen mientras, por ejemplo, se nombran partes del cuerpo del bebé y se las toca o acaricia, se mueven las manos frente a la mirada del niño, se lo balancea sentado en las rodillas siguiendo la cadencia del poema o se juega con los botones de una prenda que lleva puesta siguiendo el ritmo de la poesía.

⁷⁴ Ibid.

A modo de ejemplo, se incluyen a continuación algunas rimas de movimiento tomadas de la tradición oral y de la obra de una autora contemporánea que ha dedicado parte de su producción a los más pequeños. En los casos en que no se menciona el nombre del autor, la rima es anónima, del folclore tradicional.

Rimas que van nombrando partes del cuerpo. Estos poemas pueden decirse mientras se mueve la mano a la vista del niño, para completar el movimiento tocando, acariciando la parte que se menciona.

*¡Aloé, aloá!
¿Dónde está la orejita
de mi niña bonita/de mi niño bonito?
¡Aloé, aloá...
aquí está! (tocar la orejita)*

Graciela Pellizzari

*¡Aloé, aloá!
¿Dónde está la nariz
del príncipe feliz/de la princesa feliz?
¡Aloé, aloá...
aquí está! (tocar la nariz)*

Graciela Pellizzari

Rimas de cosquillitas. En este caso, el adulto mueve los dedos índice y mayor simulando “caminar” por los bracitos o piernitas del bebé, para culminar haciendo cosquillas en el cuello o en la panza.

*Por aquí pan.
Por allí miel.
Por allí
las cosquillitas de San Miguel.*

*Sube mi mano
por la escalerita. (con los dedos,
sube por el brazo del bebé)
Baja y se encuentra (baja con los
dedos por el torso)
con la barriguita. (cosquillas)*

Graciela Pellizzari

Rimas para “contar botones”. Estas rimas se dicen mientras se tocan los botones de la prenda que el niño o el adulto lleva puesta.

*Soldadito, capitán, ladrón;
niña bonita/niño bonito de mi corazón.*

*Botón, botella,
eres hija/hijo
de las estrellas.*

Rimas para mover las manos. Para las dos siguientes rimas, puede tomarse la mano del niño y comenzar por el dedo meñique, señalando cada dedo al decir los versos, o mostrar lo mismo en la mano del adulto.

*Este se compró un
huevito.
Este lo puso a asar.
Este le echó la sal.
Este lo cocinó,
¡y este picaro se lo comió!*

*Este dedo es de mamá,
este otro es de papá,
el más alto es el hermano
con la nena de la mano,
el chiquito va detrás;
todos salen a pasear.*

Los poemas que figuran a continuación pueden decirse mientras se mueve la mano rítmicamente frente a la mirada del niño.

*Cinco pollitos
tiene mi tía:
uno le baila,
otro le pía
y otro le canta
la sinfonía.*

*Pandero, pandero
pasó por aquí,
cantando y bailando
y haciéndome así.*

Para la siguiente rima, la mano del adulto va mostrando la cantidad que las palabras indican, para culminar con una caricia en el rostro del bebé.

*Con un dedo
tengo uno,
con dos dedos
tengo dos,
y con todos mis deditos...
la caricia es para vos. (acariciarlo)*

Graciela Pellizzari

Poemas para balancear. Estos poemas, que se dicen con el niño sentado en las rodillas, invitan a balancearlo siguiendo su compás rítmico.

*Rema que rema
Juan de la Arena,
tú por la playa
y yo por la arena.*

*Din, dan,
las campanas de San Juan,
el pastor en la picota,
jota, jota, jota.*

Rimas de galope. Con el niño sentado sobre las rodillas, se imita el andar de un caballo, siguiendo el ritmo más lento o más rápido según lo que indican los versos.

*En un caballito gris
(nombre del niño) se fue a París.
Al paso, al paso, al paso.
Al trote, al trote, al trote.
¡Al galope, galope, galope!*

*Un soldadito (tomarlo del torso con
las manos sobre el regazo)
galopa derecho. (subir y bajar
nuestras rodillas)*

*Un soldado
galopa de costado. (inclinarlo)
El rey va seguro, (enderezarlo,
aminorando el ritmo de nuestras
rodillas)
galopa sin apuro.*

Graciela Pellizzari

Ensalmos. Estas rimas pueden decirse de manera calma y cadenciosa, mientras se acaricia la parte dolorida del cuerpo del bebé.

*Sana, sana,
colita de rana:
si no sana hoy,
sanará mañana.*

*Sana, sana,
colita de gato:
si no sana ya,
sanará en un rato.*

Las rimas de movimiento ofrecen al docente la oportunidad de un encuentro individualizado para dedicar a cada uno de los niños en diferentes momentos de la cotidianidad de la sala; por ejemplo, al culminar el cambio de pañales, o para decirles a aquel bebé que se despierta antes que los demás.

Es importante, en todos los casos, que se transmitan de manera expresiva y que se los reitere, prestando atención a las respuestas que va mostrando cada bebé. De ese modo, se irá instaurando un formato que permitirá a los niños participar en el juego, explorando gradualmente nuevas formas de expresarse y entrar en “diálogo” con el docente.

► **Interactuar con los libros**

A partir de que el bebé comienza a sentarse, el docente podrá ofrecer a los niños de la primera sección oportunidades para conocer, explorar y comenzar a “leer” libros.

“El libro será para él, en principio, un objeto más entre otros objetos del mundo que está explorando y conociendo. Si entregamos un libro a un bebé, sus acciones para con él serán similares a las que ejerce con un sonajero, un muñeco de peluche o cualquier elemento que esté a su alcance: sacudir, chupar, golpear, arrojar, etcétera”.⁷⁵

El docente deberá seleccionar libros que permitan a los bebés realizar esas primeras exploraciones necesarias, esto es, libros que “soporten” esas interacciones sin deteriorarse. En este sentido, los materiales más recomendables son telas y plásticos. Es de capital importancia que, aunque sean de estos materiales, los primeros libros tengan efectivamente forma de libros, es

⁷⁵ *Ibid.*



decir, hojas que puedan voltearse y lomo. Esto permitirá que los niños gradualmente vayan diferenciándolos de otros objetos que están presentes en su entorno. Por eso no resultan recomendables aquellos que cambian de forma al manipularlos, o aquellos que tienen apariencia de juguetes.

Será fundamental la presencia del docente, quien transmitirá el sentido social del libro y el valor de la lectura. Esencialmente, un libro es un libro porque puede ser leído, porque tiene

texto y/o imágenes para mirar, explorar visualmente comprender e interpretar. Es por eso que el accionar del docente estará orientado a favorecer el inicio de experiencias de lectura, andamiando con constancia y paciencia las acciones del bebé, señalando y leyendo para él las imágenes y los textos que los libros incluyan.

Respecto del texto y las imágenes, el docente podrá seleccionar libros que incluyan situaciones, seres y objetos significativos del entorno cotidiano del bebé. El mercado editorial ofrece algunas propuestas, que pueden ser completadas e incluso reemplazadas con éxito por libros que pueden elaborarse artesanalmente tomando en cuenta estas recomendaciones. La utilización de fotos de buena calidad (extraídas de revistas o seleccionadas de Internet, por ejemplo) de bebés accionando con objetos, en interacción con otros bebés, niños o adultos; reproducciones de pinturas, textos de poemas acompañados por imágenes acordes son, entre otras posibles, alternativas interesantes para incluir en estos primeros libros de confección casera.

Es recomendable que el docente entregue los libros a los bebés sin mezclarlos con otros objetos, y que se disponga de algún lugar de la sala que resulte acogedor, para iniciar estos momentos de exploración.

Además, en la medida de lo posible, será conveniente “rodear” a estos libros y estas situaciones de muchas de las prácticas sociales de lectura comúnmente asociadas a ellos: ubicarlos juntos en un mueble accesible, en estantes, o en un bolsillero con gavetas transparentes, o eventualmente en una caja que opere a la manera de una biblioteca. Ubicarse con el bebé cómodamente para realizar la lectura, guiar a los niños con delicadeza pero con constancia desde las primeras acciones exploratorias que los llevan a chupar, golpear o revolear los libros, al manejo de volteo de las páginas, la observación y escucha de lo que el docente lee para él.

Gradualmente, el docente podrá alentar a los bebés mayores de la sala a “leer” junto con él las imágenes, invitándolos a que señalen lo que ven, preguntando, pidiéndoles que busquen una imagen que han visto muchas veces durante anteriores lecturas, andamiando sus exclamaciones o expresiones “a media lengua”, felicitando sus hallazgos.

► *Interactuar con títeres*

Se trata de propiciar el contacto con esta antiquísima expresión artística, incorporando al títere en algún momento del devenir diario que el docente considere apropiado, prestando especial atención a que se respete su esencia de personaje. Con ello se hace referencia a que desde la primera aparición el títere sea manejado para concitar la atención de los niños con movimientos medidos pero expresivos, realizando algunas acciones que puedan resultar significativas para

los niños, como despertar en los brazos del docente, tomarla mamadera, ser peinado, jugar, etcétera.

Será deseable alejarse de las prácticas de hacer aparecer al títere cantando una canción “alusiva” al muñeco que le da cuerpo (como la del Sapo Pepe, si se tratara de un sapo o similares para los que representan otros animales). Es importante que en estas primeras experiencias el docente trate de destacar los aspectos que pueden convertir al títere en un personaje, como la acción (que, como ya se dijo, deberá ser medida y no frenética) y la mirada. Incluso puede omitirse imprimirle alguna voz –ya que esto no es sencillo de lograr y mantener–, para concentrarse en estas otras posibilidades expresivas que mencionamos.

Al partir de estas premisas, de manera sencilla, el docente podrá incorporar en estas breves escenas diferentes elementos del lenguaje teatral que vayan enriqueciendo el accionar de los títeres y las primeras experiencias de los niños. De este modo, se podrán utilizar objetos conocidos (mamadera, mantita, pañuelo, etcétera) a modo de utilería, como así también elementos de vestuario como cintas, trocitos de tela, prendas de ropa acordes a su tamaño. El títere podrá, incluso, aparecer y desaparecer en distintos lugares (mobiliario de la sala, objetos), que operarán a la manera de retablos.

► *La comunicación sonora y musical*

“Desde que nacen, y aun antes, los niños viven inmersos en un mundo de sonidos y música. Un mundo rico y diverso que los acompañará a lo largo de sus vidas proporcionándoles vivencias, emociones, conocimientos y placer. Los sonidos y la música constituyen una fuente riquísima de expresión y comunicación, de conexión e identificación cultural.”⁷⁶

Diferentes autores sostienen que estas experiencias placenteras y estimulantes con la música serían las que permitirían a las personas desarrollar plenamente sus capacidades musicales.

Por otro lado, los avances en las neurociencias confirman la importancia de los dos primeros años de vida en el desarrollo infantil, especialmente en algunas capacidades musicales.

Como dice Gardner (1994): “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”.⁷⁷

Por todo lo señalado, se considera importante la inclusión de experiencias sonoras-musicales desde la sala de bebés.

Comenzar la aventura de la apropiación de este lenguaje será, entonces, uno de los propósitos de la Educación Inicial. En el contexto escolar y de la mano de sus maestros, los bebés de esta primera sección pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador, cuyo objetivo específico será el disfrute estético que produce el quehacer y la audición sonora y musical, enmarcado dentro de un objetivo más amplio ligado a la incorporación de estos pequeños niños al universo cultural.



⁷⁶ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años*, 2000.

⁷⁷ Gardner, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.

“En consecuencia, *hacer y escuchar* sonidos y músicas será parte de todo un proyecto educativo que tendrá al niño de esta etapa como protagonista y actor, con sus características, posibilidades e intereses. El ingreso del bebé al mundo sonoro, al igual que sus demás aprendizajes, es gradual. En el jardín los avances serán identificables, en algunos casos, por su accionar visible –producir sonidos con su voz y con diferentes juguetes, objetos e instrumentos– y en otros, por su recepción entusiasta frente a la escucha sonora y musical.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

▶ *Escuchar sonidos y músicas de diferente carácter, género y estilo, en vivo y en grabaciones*

▶ *Reconocer algunos sonidos y músicas con los que se haya familiarizado*

Diversas investigaciones dan cuenta que desde la etapa prenatal, alrededor de los 5 o 6 meses de gestación, cuando el oído comienza a funcionar, se podría estar desarrollando la memoria sonoro-musical. Esto podría explicar las reacciones que los bebés tienen ante sonidos y músicas, y que habitualmente se interpretan como indicadores de reconocimiento o familiarización.

“Cuando un niño de esta sección llega al jardín, se encuentra con un nuevo entorno: espacio, color, mobiliario, diferentes de su ámbito familiar. En ese ambiente habrá también otros sonidos y probablemente otras músicas. Hallará además a otras personas que se ocuparán de él: sus maestros. Otros rostros, otras voces, diferente modalidad comunicativa, se acercarán para acariciarlo, para hablarle, cantarle, cuidarlo y jugar con él. El tiempo, la cercanía y la cotidianeidad harán que esos rostros y esas voces se hagan conocidos y familiares. Y que ese ambiente sea cada vez más cálido y acogedor. Desde las primeras semanas de vida, los bebés pueden distinguir claramente la voz humana de otras fuentes sonoras, y hasta parece que lo prefieren. De esas preferencias, la voz de la madre será la elegida entre otras voces. Esto se relaciona con otros hallazgos en el campo de los vínculos y de la interacción padres-niño. De este modo, la respuesta a los sonidos se coordina cada vez más con otros aspectos del temprano desarrollo social.”⁷⁸

Esta cita resalta la importancia del rol vincular de la voz humana, con sus modulaciones y expresividad. Para los maestros, tanto la palabra (los juegos realizados con la voz) como el canto abren un canal comunicativo esencial para la inserción del bebé en la vida del jardín, a la vez que constituyen factores preponderantes para su sensibilización musical.

Además de los sonidos vocales, los bebés son sensibles a todo tipo de sonidos. El entorno social y natural provee múltiple información sonora que el bebé irá conociendo paulatinamente. Algunos de esos sonidos, familiares por su repetición cotidiana, se irán individualizando y serán reconocidos por el niño, en particular aquellos que le producen bienestar y alegría. Al jardín llegan además sonidos del exterior. Entre estos hay sonidos llamativos y no tan frecuentes que despiertan su interés, provocándole además diversas respuestas: susto, temor, gracia, curiosidad... Progresivamente, el niño irá asumiendo una actitud más activa, al escucharlos y al intentar su imitación, inicialmente con la voz. En ocasiones, objetos y/o juguetes originarán esta aproximación a los sonidos del entorno; un entorno rico y complejo, que lo envuelve y acaricia, que lo asusta y sobresalta, que lo arrulla y adormece.

Diversas investigaciones coinciden en que la mayoría de los recién nacidos pueden hacer discriminaciones sonoras sobre la base de diversos parámetros acústicos, particularmente intensidad y altura.⁷⁹ Otras investigaciones sostienen que algunos sonidos tienen un efecto más tranquilizador que otros. De todos modos, limitar el efecto de los sonidos a una función de “apaciguamiento” es minimizar su amplio poder sensibilizador y restringir la apertura a conocimientos mucho más ricos y diversificados del entorno sonoro.

⁷⁸ Hargreaves, D. J. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Graó, 1998. En D.C.E.I. 45 a 2, 2000.

⁷⁹ *Ibid.*

La escucha del niño es activa, en tanto él otorga significación a la voz del docente, de la cajita de música o del grabador; al sonido de los juguetes; a los ruidos del jardín; a las canciones cotidianas; muchos de esos sonidos anticipan situaciones que van a ocurrir.

A partir de la escucha de estos sonidos y músicas, los bebés serán muy receptivos y sensibles al carácter de la música, y ningún niño se mostrará indiferente. “Resultados de algunas investigaciones sugieren que aproximadamente entre los 3 y 6 meses los bebés comienzan a responder activamente a la música más que a ‘recibirla’ pasivamente. Comienzan a volver la cabeza buscando la fuente sonora y a mostrar un placer manifiesto y ‘asombro’. (...) La música también puede provocar en los niños de esta edad ciertos balanceos y ‘rebotes’, pero se piensa que estos movimientos no responderían todavía al aspecto rítmico, sino que serían respuestas más globales a la música.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Será importante proponer experiencias para que los bebés puedan vivenciar y disfrutarla música con todas sus características (ritmo, carácter, velocidad, dinámica, etcétera), en las que el contacto corporal con el adulto será significativo.

Algunas propuestas que sugerimos:

- Los juegos en los que el adulto sienta al bebé sobre las piernas mientras este dice rimas o canta canciones, y mueve sus piernas al compás de la música. Por ejemplo: “En un caballo gris”, “Tengo yo”, “Pipirigallo”.
- Bailar músicas con el bebé en brazos: de diferentes estilos y épocas, populares y “clásicas”, lentas y movidas y de diferente carácter.

“Esta receptividad de los niños a la música orienta la necesidad de su selección y adecuación a los diferentes momentos de su día en el jardín. Crear una ambientación acorde con las actividades es una de las posibilidades de la música: el sueño, los descansos, la comida, los juegos, determinan instancias contrastantes que podrán tener correspondencia con características de las músicas elegidas.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000). Se tendrá en cuenta al reproducir las músicas elegir un volumen adecuado.

“La música crea espacios. El espacio se impregna del carácter, del sentido expresivo de la música seleccionada, suave, melodiosa, alegre y bulliciosa, enérgica o apacible. Es un espacio diferente, delimitado por los alcances del sonido y su poderosa comunicabilidad. Esto no significa que la música deba estar constantemente presente durante toda la jornada, sino que es conveniente un uso criterioso de esta posibilidad, dando también lugar a momentos de silencio para resignificar luego la presencia de la música. Más allá de la audición de la música en su función de ambientación, será necesario el diseño de actividades específicamente destinadas a la escucha sonoro-musical, pues aunque los bebés tendrán períodos cortos de atención, estos se irán incrementando progresivamente junto a la actitud de escucha que compartiremos con ellos.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

A partir de los 8 meses aproximadamente (sentados, acostados o en diferentes posiciones) se los podrá agrupar sobre una colchoneta o alfombra y se les ofrecerá escuchar canciones y músicas. En ocasiones, se les podrá contar qué es lo que van a escuchar, ya sea el nombre de la canción y del intérprete, o el estilo musical de que se trate.

Se podrán utilizar grabaciones, pero la escucha de música interpretada en vivo, ya sea por el profesor de música, el docente de la sala (si toca algún instrumento) o un familiar músico, será una experiencia de gran riqueza perceptiva y emocional, ya que los bebés no solo escucharán los sonidos, sino que podrán observar las fuentes sonoras de donde estos surgen, los modos de ser tocados y la actitud del músico, todos aspectos que contribuyen a la construcción de la escucha musical.



Es importante no olvidar que la escucha es siempre activa. “La escucha es en sí misma un movimiento peculiar del sujeto, escuchar significa estar presente, significa entrar en diálogo, significa comunicación. La escucha, entonces, es un *estar activo* para el niño, es una interacción, es al decir de Gadamer, ser co-jugador: hacer existir esa obra musical, esa canción, a partir de la apropiación auditiva, emocional, estética, subjetiva, en la que se involucra el interesado, niño adulto.”⁸⁰

Otra propuesta posible es ofrecerles escuchar poesías, canciones sonorizadas⁸¹ y evocaciones sonoras⁸² realizadas por el docente en vivo o gra-

badas. Para esto se tendrán que seleccionar fuentes sonoras que imiten o citen sonoramente algún elemento del texto literario. Será una manera de que los niños “contacten con los atributos del sonido más que enseñárselos; se busca establecer una aproximación temprana a ciertas características del lenguaje musical”.⁸³ Pero estos no serán presentados de manera aislada, sino en la unidad de sentido que se construye en la sonorización de la poesía o canción. Si bien será siempre preferible la producción en vivo, también se podrán hacer escuchar sonorizaciones o evocaciones de paisajes y/o lugares.

Algunos ejemplos para hacer escuchar y/o recrear a cargo del docente:

- “Un grillito se mojó” (canción recopilada por Judith Akoschky en *Ruidos y ruiditos*, vol. 1).
- “Tengo un grillito” (Silvia Furnó, en “Mis canciones de papel”).
- Caballos:
 - a) “Este caballito” (Esther S. de Schneider).
 - b) “Al trote” (melodía popular checoslovaca).
 - c) “Al galope” (recopilada por Judith Akoschky en *Ruidos y ruiditos*, vol. 2).
- Lluvia:
 - a) “La ranita verde” (Aurora Echeverría).
 - b) “Ya lloviendo está” (ronda popular colombiana).
 - c) “Gotita” (poesía de Teresa A. de Lardizábal).
 - d) “Las gotitas” (Nessy Muhr, en *Ruidos y ruiditos vol. 1*).

⁸⁰ Allende, C. González Bienes, S. y López, M. E. “Mini-conciertos. Música para los oídos... y mucho más”, en *Punto de partida - Revista de Educación Inicial* N°23, mayo de 2006. Jardín Maternal de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

⁸¹ “Sonorizar: en el sentido en que lo define el diccionario, ‘ambientar una escena o programa mediante los sonidos adecuados’. Es una alegoría, una ficción en la cual se toman imágenes tanto en sentido literal como figurado. (...)”. Malbrán, Silvia y García Malbrán, Eleonora, “Lenguaje musical y su didáctica: melodía y estructura musical”, en de Riaño, M. E. y Díaz, M. (coord.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil*. Santander, Universidad de Cantabria, 2010, p. 89.

⁸² “Evocar es un procedimiento que utiliza mecanismos asociativos para ayudar a que el niño opere de manera sintética, es decir, que capte globalmente el fenómeno sonoro en sí a raíz de que establece una eficaz asociación”. Akoschky, J. *Cotidiáfonos*. Buenos Aires, Ricordi, 1988, p. 6.

⁸³ Malbrán, S. y García Malbrán, E., *op. cit.*, p. 92.

- Cuadros sonoros:
 - a) “Paisaje”, “Tormenta”, “Atardecer”, “Pájaros”, “Caballos” (Judith Akoschky, *Cuadros sonoros*).
 - b) “El sapito glogloglo” (poema de José Sebastián Tallón).

Algunos ejemplos de pequeñas obritas instrumentales y algunas vocales especialmente adecuadas para escuchar en estas edades, por su corta duración:

- “Blues cortito 1”, “Blues cortito 2”, “Blues cortito 3” y “Blues cortito 4” (Mariana Baggio, en *Barcos y mariposas*).
- “Ranitas”; “Ranitas (y un sapo)”, “Quetrénquetren” (Mariana Baggio, en *Barcos y mariposas 2*).
- “Trentren”, “Burbujas”, “Pájaros” (Mariana Baggio, en *Barcos y mariposas 3*).

“En la selección musical debe estar presente la música para niños, la música “clásica” y la popular, con sus diferentes géneros, estilos, países y épocas. Cuanto más amplio es el repertorio, más rica y diversa es la experiencia que los niños, aun los más pequeños, llegan a tener con la música. Acercar a los niños de esta sección un panorama musical rico y diverso es uno de los propósitos del Nivel Inicial, alentador de vivencias únicas e iniciador del conocimiento cultural al que la escuela aspira.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

A continuación, se mencionan ejemplos de músicas para escuchar con los bebés. En aquellas obras cuya duración es larga, se sugiere seleccionar fragmentos para ser escuchados por los niños de estas secciones.

Música “clásica”:

- “Temas y variaciones”, K 265 (W. A. Mozart).
- “Rondó *alla turca*”, tercer movimiento de la sonata para piano K331 N° 11 (W. A. Mozart).
- “Vals del minuto”, opus 64 N° 1 (F. Chopin).
- “Danza del hada del azúcar” y “Danza china”, del ballet *Cascanueces* (P. I. Tchaikovsky).
- “Gran cañón del Colorado” (F. Grofé).
- “Interludio”, de la ópera *Carmen* (G. Bizet).
- “Carnaval de los animales” (C. Saint Saëns).
- “La niña de los cabellos de lino” (C. Debussy).
- “Gymnopedie N° 1”, “Gymnopedie N° 2” y “Gymnopedie N° 3”(E. Satie).
- “Mamerel’oye” (M. Ravel).
- “Pequeño reloj de Viena”, de la suite *Háris János* (Z. Kodaly).
- “El reloj sincopado” y “Pizzicato” (L. Anderson).
- “In a Landscape” (John Cage)
- “Blake page #°1” (Frank Zappa)

Música popular:

- “Maple leaf rag” - ragtime (Scott Joplin).
- “Tiger rag” - jazz tradicional (LaRoca-De Costa).
- “Rock around the clock” - rock and roll (Bill Haley).
- “El gato montés”- pasodoble (M.Penella).

- “Brancaleone”, tarantela napolitana.
- “El choclo” - tango (E. S. Discépolo/Catán-Villoldo)
- Diversos candombes uruguayos.
- Diversas sambas y batucadas brasileñas.
- Diversos carnavalitos, gatos y chacareras de la Argentina.

► *Expresión y comunicación sonoro-musical: exploración e imitación de algunos sonidos con la voz y balbuceo musical*

“La voz, para los bebés, es una fuente inagotable de exploración, expresión y comunicación. El llanto se constituye en su primera exteriorización sonora, a través de la cual pueden manifestar molestias, hambre, dolor. ‘Esta reacción del niño que es en un comienzo refleja, deviene en el primer sistema de señales que puede ser decodificado por otro.’ Al llanto se le irán sumando otros sonidos: los de succión, quejidos y algunas vocalizaciones tempranas; estas ‘producciones’ responden más a sensaciones internas y al ‘poder funcional que provee el ejercicio de los esquemas sensoriomotores’”.⁸⁴

A partir del cuarto mes aproximadamente –y con el desarrollo del juego imitativo–, los avances en la producción con la voz aumentan día a día, se amplía el repertorio de sonidos y también su expresión, utilizando para ello variaciones de intensidad y registro.

Tanto para el lenguaje como para el canto, los niños pasan por un período de balbuceo, que incluye la exploración de la voz y la experimentación incipiente de la entonación. En el caso del lenguaje “(...) con el tiempo esa producción se va limitando cada vez más a aquellos sonidos que se encuentran en el medio cultural propio del individuo”.⁸⁵ La variedad inicial se pierde en función de la construcción significativa del lenguaje, pero puede ser rescatada como medio de expresión para la música.

A la gran variedad de sonidos que el bebé produce con su voz, ya sea cuando la explora con exclusividad, disfrutando de nuevas sonoridades y diferentes combinaciones, se debe sumar el “balbuceo musical”. “Las canciones balbuceadas consisten en sonidos de alturas variadas, emitidos ya sea sobre una vocal o sobre muy pocas sílabas; estas primeras ‘canciones’ no guardan semejanza con las músicas oídas por los niños: no están claramente organizadas de acuerdo con ningún sistema de alturas, parecen ser rítmicamente amorfas, las pausas aparecen en función de la necesidad de respirar, más que en función de cualquier aparente organización rítmica.”⁸⁶

“Otras observaciones efectuadas en bebés muy pequeños revelaron que el juego vocal precursor del canto espontáneo comienza a una edad muy temprana, mientras que algunos bebés exploran la extensión de las alturas accesibles a sus voces y otros intentan imitar algunas de las alturas que escuchan.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Estas exploraciones y juegos vocales que los bebés son capaces de realizar, a veces se dan en solitario, pero cuando se producen en presencia de un adulto que interactúa con él se constituyen en el soporte comunicativo. En el jardín, serán los docentes quienes incentivarán estas situaciones comunicativas.

⁸⁴ Moreau de Linares, L. *Descubriendo continentes*. Buenos Aires, Lugar, 1990. En D.C.E.I. 45 a 2, 2000.

⁸⁵ Gardner, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987. En D.C.E.I. 45 a 2, 2000.

⁸⁶ Hargreaves, David J. (1998), *op. cit.* En D.C.E.I. 45 a 2, 2000.

► Escuchar canciones

Diferentes estudios dan cuenta que “los adultos cantamos a nuestros bebés para atraer su atención, para regular sus estados internos y para comunicar formas de expresión musical propias de nuestra cultura”.⁸⁷ Y se ha podido comprobar, además, “que los bebés reconocen las canciones que sus maestros les cantan habitualmente y aun los más pequeños manifiestan de algún modo su aprecio hacia aquellas que eligen y prefieren. El canto del adulto destinado al bebé establece un vínculo profundamente emotivo, más aún si está acompañado del contacto físico, de la mirada y de su propio gusto por cantar.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

El aprendizaje de una canción, la posibilidad de llegar a reproducirla, incluso parcialmente, requiere de procesos cognitivos complejos que involucran el desarrollo de la atención, la memoria y funciones motoras del aparato vocal, en donde las emociones juegan un rol esencial. Pero es fundamental comprender que en principio los niños aprenden a cantar escuchando cantar a los adultos, especialmente cuando el canto está dirigido a ellos.

Será necesario indagar acerca de qué canciones escuchan o les cantan en sus hogares, para poder escucharlas también en el jardín. Esto constituye una ayuda especialmente importante en los primeros tiempos, cuando el docente tendrá que construir el vínculo con cada bebé.

El repertorio de canciones que se puede ofrecer a los bebés es muy amplio, y dependerá del objetivo y del contenido de la propuesta didáctica. Deberían incluirse canciones para niños y algunas canciones para adultos de diferentes estilos musicales, desde el rock hasta la música “clásica”, canciones de autor y del acervo tradicional argentino y de otras nacionalidades. Se podrán incluir también juegos con sonidos, juegos rimados y/o cantados acompañados por gestos y movimientos corporales.

Las canciones destinadas a esta sala podrán ser principalmente para escuchar o para iniciar el desarrollo vocal de los pequeños. En función de la escucha musical, puede ser ofrecido todo el repertorio antes sugerido. Las canciones acompañadas por movimientos de las manos y los dedos, en estas edades, posibilitarán que los bebés, a través de la imitación de los movimientos, puedan apropiarse de la canción y participar de una manera más explícita. A través de la reproducción de los gestos podrán también manifestar su deseo de escuchar nuevamente, además de colaborar en la escucha, pues los diferentes gestos, en cierta forma, van acompañando de una manera visible el transcurso de la canción que, como toda la música, resulta de una gran abstracción. Pero también se podrán cantar canciones que no impliquen incorporar gesto alguno.

Las canciones breves, con giros melódicos y palabras que se reiteren, serán especialmente importantes a partir de los 8 meses aproximadamente, pues dan a los bebés la posibilidad de comenzar a imitar algunos sonidos y secuencias rítmicas, o aquellas palabras y sílabas que se repiten mientras el docente las canta.

“Tan importante es la selección del cancionero como la oportunidad elegida para cantar a los bebés. Acunarlos y mecerlos con canciones para calmarlos, o en el momento del sueño, serán algunos de los acercamientos del docente a un solo bebé. En otras oportunidades, el canto estará dirigido a varios de ellos al mismo tiempo, cuando inicien la etapa del sueño o cuando comiencen a despertar, ocasionalmente sincronizados. Más adelante, serán momentos de reunión los que convóquenla actividad musical; colchonetas en el piso o espacios delimitados por partes del mobiliario serán escenarios ideales para la canción y el juego sonoro, en el que irá en aumento la participación activa de algunos niños, con adhesiones y demostraciones que darán cuenta de su agrado y también de sus avances. Los momentos adecuados para estos acercamientos musicales serán elección del maestro, atento a los cambiantes y discontinuos intereses de los niños de esta etapa. De todos modos, no es imprescindible ‘llenar’ de canciones todos los espacios

⁸⁷ Shifres, F. “Expresión en el canto dirigido al bebé”, en *Psicología del desarrollo*, II (III), 2011, pp. 29-42.

de la larga jornada. Alternar canciones con música grabada es una posibilidad. Alternar música con saludables silencios es una elección necesaria que contribuye al ‘descanso auditivo’ y a la jerarquización de la música cuando ella se hace presente.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Dentro de las actividades de cuidado cotidiano el momento del sueño puede constituir una oportunidad privilegiada para compartir con el bebé músicas que lo ayuden a dormirse, pero a la vez se estarán desarrollando en ellos la escucha musical, por lo tanto será importante el repertorio que se elija.

En primer lugar, se tendrán en cuenta las canciones de cuna,⁸⁸ tanto tradicionales como de autor, forma musical particular que acompaña a los pequeños para conciliar el sueño. Es preciso alentar al docente a cantar canciones de cuna a cappella acunando al bebé o, en el caso de estar con un grupo de ellos, pasar por las cunas acariciándolos, mientras canta. Esta experiencia de comunicación afectiva será irremplazable.

También es posible cantar otras canciones que, si bien no han sido destinadas originalmente para niños, son de gran calidad y tienen para el docente una significación afectiva.

Otra posibilidad es el uso, con moderación, de música grabada. En este caso, se sugiere elegir músicas instrumentales de carácter “tranquilo”, de diferentes estilos, que en su desarrollo no presenten cambios bruscos de dinámica que puedan sobresaltar al bebé.

Se recomienda especialmente no incluir en este repertorio aquellas canciones que en los comercios se presentan como “música para bebés”: versiones electrónicas de piezas de compositores variados, como Juan Sebastián Bach o Charly García. En estas versiones, las músicas originales son “infantilizadas”, los estilos están homogeneizados, y todas suenan tímbricamente similares. Se considera que ofrecer a los niños estos materiales sería privarlos de la enorme variedad de producciones artísticas genuinas que enriquecerían su escucha.

► Exploración sonora de cotidiáfonos, juguetes sonoros e instrumentos musicales



El niño produce sonidos al golpear un objeto sobre un plano, o uno contra otro, al raspar barrotes y superficies acanaladas, al frotar papeles, golpear un tambor, pasar la mano por un globo; múltiples propuestas originadas por el docente o por el propio niño en su exploración con los objetos. Escuchar esos sonidos, volver a producirlos, hacer un comentario (“¡Qué sonido tan lindo está haciendo Joaquín!”) permitirá a los niños tomar conciencia de ellos. (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Las propuestas de exploración sonora deberán tener en cuenta la selección de los materiales, el espacio en el que se desarrollará, el tiempo, la dinámica grupal y la intervención del docente durante la propuesta. Todas estas variables se relacionan y condicionan entre sí.

Entre los materiales que se pueden explorar se incluirán tanto instrumentos musicales como cotidiáfonos⁸⁹ variados en sus timbres, materiales (madera, metal, plástico, etcétera) y en los modos de acción, según las posibilidades motrices de los niños:

- Instrumentos musicales: guitarra, cuatro venezolano, ukelele, piano, teclados, maracas, cascabeleras, tambores.
- Cotidiáfonos: sonajas con mango, tapas plásticas; tapas plásticas de envases de aerosol

⁸⁸ Véase “Escuchar canciones de cuna”, en este documento.

⁸⁹ Cotidiáfonos: “instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla o innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos de excitación”. Akoschky, J., *Cotidiáfonos*. Buenos Aires, Ricordi, 1988, p. 7.

medianas, potes de plástico de diferente tamaño, botellas pequeñas con cargas⁹⁰ diferentes: arena, canicas, canutillos, semillas, papelitos, agua, etcétera. Objetos para ser usados a modo de tamborcitos (envases de helados, cajas medianas de cartón, bidones de agua, etcétera). Baquetas o palillos para percudir (cucharas de madera, trozos de mangueras, varillas de madera gruesas). Latas y cajitas rellenas con algún objeto como cascabeles, monedas, etcétera, forradas con goma espuma y tela;⁹¹ tablas de lavar de madera, sartenes y cacerolas y otros objetos de metal que se puedan colocar en un soporte.

- Juguetes industriales: sonajeros y los elementos móviles en los barrales constituyen excelentes medios para acercar a los niños sonoridades diferentes.

La propuesta puede ser individual, dirigida a un solo bebé, como también a un grupo cuando ya se pueden sentar o estar en brazos de un docente. Una posibilidad es la exploración de un único instrumento (guitarra, piano, teclado, bombo, etcétera). En este caso, será el docente quien se acerque a cada bebé invitándolo a tocar, por ejemplo, la caja de la guitarra, o a apoyar sus manos en el cuerpo del instrumento para que sienta las vibraciones mientras se lo hace sonar. Pero también puede suceder que el docente esté tocando la guitarra y suscite la curiosidad de alguno de los bebés que, gateando, se acerque a querer tocarla. Muchas veces sucede que esta iniciativa es seguida por otros bebés del grupo. Una manera de facilitar estas exploraciones es apoyar la guitarra en el suelo. En el caso del piano, será el docente quien tenga en brazos al niño, cuidando que no se caiga la tapa del piano y se produzca un accidente. Un teclado que pueda colocarse en el piso permitirá más autonomía en los bebés y favorecerá la exploración, ya que las teclas a veces son de menor tamaño y no requieren tanta presión para hacerlas sonar como las del piano.

Otra posibilidad es ofrecer materiales que todo el grupo pueda explorar simultáneamente; por ejemplo: maracas, manojos, cascabeleras, tambores. Se podrá alternar el ofrecimiento de materiales homogéneos y variados. Tener en cuenta que deberá haber suficiente cantidad para todo el grupo; de ser posible, el doble de objetos que de niños, ya que los bebés más grandes a veces pueden llegar a tomar dos objetos a la vez, tocarlos y escuchar sus sonoridades.

Otro aspecto muy importante es la seguridad que ofrezca la manipulación de esos objetos; es decir, que no sean peligrosos: que carezcan de puntas, bordes filosos o partes que fácilmente se puedan separar y puedan ser llevadas a la boca. Se evitarán aquellos elementos que produzcan sonidos muy estridentes, como las maracas de cotillón, y se seleccionarán aquellos que produzcan sonoridades ricas tímbricamente, con buenas resonancias, en el caso de los metales.

Con respecto al espacio en donde se desarrollará la propuesta, se seleccionará un entorno cuyos sonidos y ruidos no interfieran la escucha de los objetos que se están explorando. Es importante generar un espacio libre de otros objetos que puedan llamar la atención del bebé y de músicas de fondo que, al igual que los sonidos del entorno, interfieran la escucha y exploración que se quiere promover.

En relación con la intervención docente durante la actividad de exploración, es importante tener en cuenta “que para recuperar los hallazgos que hacen los niños en su trabajo exploratorio, el docente debe observar atentamente desde un marco y desde una intencionalidad que le permita rescatar con su acción y palabra aspectos particulares de la riqueza y multiplicidad de respuestas que van surgiendo. Claro que al rescatar acciones de los niños, el docente deberá funcionar como un seleccionador virtuoso, en la medida que incorpora o imita acciones de los niños vinculadas a la exploración que abonen a la producción sonora. A su vez, los elementos

⁹⁰ Evitar el uso de comestibles para las cargas, teniendo en cuenta carencias de muchas familias respecto de la alimentación.

⁹¹ Origlio y otros. *Arte desde la cuna. Educación temprana con niños desde recién nacidos hasta los 3 años*. Buenos Aires, Nazhira, 2004, p. 61.

que selecciona deberían proveer a los niños de sonidos agradables a la escucha y herramientas accesibles a los modos de acción de los pequeños. De todos modos, estas intervenciones docentes deben guardar equilibrio con momentos en que se deja solo al niño para que explore, imitándose a sí mismo, dando lugar a un ensimismamiento fértil en posibilidades y descubrimientos.”⁹²

Una propuesta posible⁹³ es la instalación de objetos que se presenten para la exploración ubicados en diferentes sectores de la sala u otro sector disponible del jardín. Estos pueden ser colgados en soportes móviles y/o fijos a la altura de los niños, suficientemente espaciados para que les permita desplazarse entre ellos y tocarlos con sus manos y/o baquetas, sin necesidad de asirlos y sin que pierdan su resonancia. Se pueden incluir materiales de metal: sartenes y cacerolas colgadas de un barral, bien sujetas; materiales de madera, como las antiguas tablas de lavar estriadas, colocadas verticalmente y bien sujetas a la pared; materiales de plástico, como botellas con diferentes rellenos colocadas sobre colchonetas y otras colgadas de una sogá en un barral, y bidones de agua apoyados en el piso.

“El contacto y la exploración de los objetos facilitará la obtención de un número creciente y más diversificado de sonidos, los que sumarán experiencias y ampliarán el campo perceptivo de los niños de esta primera sección del Nivel Inicial. En ocasiones, los sonidos hallados podrán sumarse al canto del maestro, acompañándolo durante cortos espacios de tiempo con un ‘incipiente acompañamiento instrumental’. Este logro, a cargo de alguno o algunos de los niños mayores del grupo, es una real conquista, que no tendrá la pretensión de una coordinación rítmica –respuesta esperable en las siguientes etapas de su escolaridad–, sino la de compartir con alegría y sensibilidad un momento musical.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Rol docente

Con respecto al rol docente, y refiriéndose a los primeros años de vida, J. Tafuri opina que son los padres y educadores quienes tienen la tarea de ofrecer un contexto educativo estimulante “rico en contenidos, cantos y músicas de distintos estilos y géneros, coros, danzas, instrumentos que explorar, y con los que instaurar diálogos sonoros; pero también debe ser rico en ocasiones, en el sentido de que los momentos ocasionales estén respaldados (...) por momentos sistemáticos”.⁹⁴

Estos momentos sistemáticos son, justamente, aquellas intervenciones didácticas que se espera que propicien los docentes desde el jardín maternal. El valor que la autora da a los estímulos del ambiente va más allá de favorecer la interacción, dado que considera que puede anticipar la adquisición de algunas capacidades musicales.

Se considera importante la posibilidad de incorporar un profesor de Educación Musical a partir de esta sección, al considerar el desarrollo musical de los niños y las experiencias musicales significativas que este puede ofrecer, gracias a su formación específica.

Su incorporación va a requerir organizar una modalidad de trabajo diferente de la que se da habitualmente en las salas del jardín de infantes, en las que prevalece una estructura rígida de horarios, tiempos de clase y el desarrollo de actividades con el grupo total.

Será fundamental el trabajo articulado y compartido con el docente de sala, ya sea en los momentos de participación con los bebés, como así también asesorando al docente en la selección

⁹² Akoschky, J. y otros. “Las formas de concebir la enseñanza de la Música en el jardín maternal (0-3). Una experiencia de investigación cualitativa”, en revista *Eufonía* N° 59. Barcelona, octubre de 2013.

⁹³ Hornes, A. K. “Exploración e investigación del sonido a través de un parque sonoro”, en Akoschky, J. y otros, *La música en la escuela infantil*. Barcelona, Graó, 2008.

⁹⁴ Tafuri, Johanelle. *¿Se nace musical?* Barcelona, Graó, 2006.

de repertorios, materiales y propuestas para que este pueda replicar las experiencias musicales en otros momentos de la semana.

La presencia del profesor de música y el vínculo que establece con los niños se irán construyendo día a día. Los tiempos dependerán de cada subgrupo y de cada bebé en particular. Lo importante será construir ese vínculo afectivo con ellos a partir de las experiencias musicales compartidas. Para que esto sea posible, se deberían flexibilizar los tiempos de tarea con estas secciones; por ejemplo: dentro del horario destinado al trabajo con estas salas, comenzar la tarea en la sección que resulte más conveniente, ya sea porque allí los bebés están despiertos, ya han sido alimentados y cambiados, o solo con aquellos niños que estén disponibles, será el profesor de música quien se acerque para compartir la música con los bebés y niños, cuando sea el momento adecuado. También se considerará el trabajo de asesoramiento a los docentes de sala como fuera antes mencionado, entre sus tareas a desarrollar dentro de la institución.

La frecuencia semanal de las actividades musicales a cargo del profesor de Educación Musical dependerá de las horas que tenga asignadas, y con respecto a la duración de cada encuentro, en la primera sección se sugiere que sea flexible; es posible trabajar a la vez con un solo bebé o alternativamente con varios, o en pequeño grupo.

Los primeros encuentros con los bebés estarán caracterizados por una actitud de escucha y observación, tanto del profesor que se incorpora a la sala como de los bebés que lo verán llegar, hasta establecer un vínculo afectivo. Una posibilidad podría ser que el profesor se ubique en algún rincón sentado en el piso y comience a cantar alguna canción conocida por los niños, acompañándose con su guitarra. Ante la aparición de un adulto y un objeto (la guitarra) desconocidos por ellos, posiblemente no se alejarán de la maestra. Si bien en un principio esto puede llegar a generarles cierto temor, a la vez el sonido del instrumento producirá una enorme fascinación, lo cual ocasionará que en algún momento un bebé, tímidamente, se acerque con la intención de querer tocarlo, contagiando al resto del grupo a realizar lo mismo. Esto no necesariamente ocurrirá en el primer encuentro, pero puede suceder más adelante, y dependerá de cada grupo.⁹⁵ Se sugiere, entonces, que el profesor introduzca el instrumento musical, o los instrumentos, de modo gradual, y esté atento al clima que se genera con los bebés.

► *Planificación e implementación de las actividades musicales*

Para ofrecer a los niños de estas secciones propuestas ricas en contenidos y sistemáticas, como señalamos antes, el docente deberá planificarlas. Esto le permitirá organizar las actividades y direccionar su intencionalidad durante su desarrollo. Pero a la vez, tendrá que poder flexibilizar su plan y estar dispuesto a observar qué es adecuado ofrecer a los niños en cada oportunidad y en cada momento del encuentro. En estas edades, los momentos de atención de los bebés son, en general, breves, y habrá que considerar si es preciso cambiar la propuesta, para poder suscitar nuevamente la atención de los niños.

Judith Akoschky señala que “Sumando a la flexibilidad, son fundamentales los principios de repetición y secuenciación que plantea Elliot Eisner; asimismo, propone la reiteración de actividades para lograr verdaderos aprendizajes, en torno a los contenidos que se quieran transmitir en la enseñanza”.⁹⁶

⁹⁵ Entrevista inédita a Jorge Móbili (profesor de Educación musical del Jardín Maternal de la Facultad de Ciencias Exactas, UBA), junio de 2013.

⁹⁶ Akoschky, J. y otros, *op. cit.*, p. 41.

Respecto del vínculo entre el juego y la música, tan presente en las propuestas para los niños de estas edades, la mencionada autora explica que “Imprimir carácter o formato lúdico a las actividades musicales significa, esencialmente, despojarlas del criterio de ejercitación con que estuvieron impregnadas las programaciones, incluso para los niños y las niñas más pequeños. Muchas de esas actividades, descargadas de la repetición rutinaria de los ejercicios, abordadas como un proyecto de largo alcance y con un sesgo lúdico, pueden formar parte de una programación en la que niños y niñas de Infantil puedan desarrollar con goce y placer los diversos componentes del lenguaje musical, que puede girar alrededor de una canción o de otro recurso integrador”.⁹⁷

Modalidades para la organización de la tarea

Organización de los grupos

Por las características del niño de esta edad es fundamental organizar la tarea a partir de la constitución de subgrupos de alumnos, cada uno de los cuales estará a cargo de un docente. Cada bebé tiene un modo peculiar de comunicar sus necesidades a través de llantos, sonrisas, gestos, miradas, posturas. Cada una de estas formas de expresión debe ser interpretada por el docente a fin de darle la respuesta adecuada. La única forma en que esto es posible es a través de un vínculo afectivo estable, que provea contención y que permita interpretar y satisfacer los requerimientos del niño.

La interpretación y la respuesta deben ser similares a las brindadas por su familia. Por lo tanto, se hace imprescindible una relación estrecha, íntima, cotidiana entre el docente y el hogar del niño, para asegurar estas coincidencias. Esto no obsta para que en algunas situaciones cotidianas que lo ameriten, sean las otras docentes de la sala, quienes realicen algunas tareas con los niños de otros subgrupos.

Establecer esta comunicación afectiva entre el docente, el niño y el núcleo familiar demanda tiempo, esfuerzo y una dedicación que solo es posible cuando el docente se relaciona con pocos niños y, a la vez, el niño y su familia se relacionan con un docente en particular.

El criterio para organizar los subgrupos puede variar según preferencias personales de los docentes en relación con la organización de la tarea, la situación institucional, las edades de los niños, etcétera. En general, los subgrupos pueden organizarse considerando la homogeneidad de las edades o, por el contrario, su heterogeneidad. También es posible que se tenga en cuenta el tiempo de permanencia del bebé en la institución, y los subgrupos sean homogéneos en relación con el horario.

Los grupos de edades homogéneas posibilitan una organización de la tarea docente que, en general, requiere realizar una sola planificación con una única distribución horaria. Pero tiene serios inconvenientes para los que se hacen cargo de los bebés más pequeños, porque al tener que responder inmediatamente a sus necesidades, se torna dificultosa la atención de todos los bebés al mismo tiempo.

El criterio de edades heterogéneas invierte los aspectos anteriores. Facilita la atención de los niños, ya que se podrá dedicar más tiempo al más pequeño, teniendo en cuenta que los bebés más grandes son más independientes y su capacidad de espera es más prolongada. Es conveniente, entonces, trabajar con este criterio. Si este además logra sincronizar el horario de

⁹⁷ Akoschky, J. “Las actividades musicales”, en *La música en la escuela infantil (0 a 6)*. Barcelona, Graó, 2008, p. 88.

permanencia de los alumnos con el horario de trabajo del docente para evitar cambios durante el día, sería ideal. Para simplificar la tarea de planificación, se recomienda elaborar con todo el equipo docente de la sección una sola planificación didáctica que contemple cada uno de los subgrupos por edad.

Organización de los espacios

La primera sección debería contar con un acceso directo al sector externo (patio-parque), de modo de posibilitar el traslado de los bebés hacia el espacio abierto cuando las condiciones del tiempo lo permitan. “La escuela infantil debe prever que, al menos una vez al día, los niños de pocos meses salgan al exterior, de manera que tomen contacto con las condiciones naturales y climatológicas de su entorno: el rumor de las hojas movidas por el viento, el soporte mullido del césped bajo la lona impermeable sobre la cual están tendidos, el calor del sol de invierno sobre las piernas al aire, etcétera. Es obvio que salir al exterior exige tomar las precauciones necesarias para evitar resfriados, insolaciones, picaduras de insectos, etcétera. Los espacios exteriores de que disponga la escuela deben estar previstos para facilitar toda esta actividad. Sea el patio o el jardín de la escuela deben contar con una zona resguardada de los correteos o algarabías de los niños mayores, para que los chiquitines puedan realizar sin interferencias y a gusto su juego exploratorio.”⁹⁸

Al llevar a los niños a patios o jardines, también se mostrarán y señalarán los árboles, plantas y flores que se encuentran en ese espacio, además de cualquier otro objeto propio del lugar. Esto, acompañado de comentarios del docente, será un comienzo en la observación y reconocimiento respecto de formas y también de colores de ese entorno al que se presta atención y, posibilita el desarrollo de la percepción visual; por ejemplo: “¡Hoy creció una flor más! ¡Qué lindo color que tiene! ¿Tendrá perfume?”. Este tipo de comentario-observación puede realizarse con los niños bien pequeños; si bien al principio no prestarán atención, se irá construyendo entre el docente y los niños un espacio para detenerse en la observación.

Asimismo, al igual que las demás secciones, se deberá contar con suficiente aislación sonora, para evitar que los ruidos internos y externos interfieran en las actividades de los niños y los adultos.⁹⁹

La sala requiere del establecimiento de cuatro zonas diferenciadas, pero integradas:

- Una **zona de higiene**, que constará de una bacha profunda con mezcladora de agua caliente y fría y, en lo posible, dos cambiadores a los costados. Repisas para colocar los elementos de higiene y un espacio para ubicar la ropa del bebé (rotulada) en bolsas o cajones (según las preferencias del docente). Será conveniente que esta zona esté ubicada cerca de las ventanas para asegurar su ventilación.
- Una **zona de sueño**, donde estarán las cunas. Este lugar no requiere ni de oscuridad total ni de silencio absoluto, ya que los bebés no precisan aislarse para conciliar el sueño. Sin embargo, debe evitarse que las cunas estén en medio de la zona de actividad de los niños e interfieran en su espacio. Cada niño tendrá asignada una cuna con sus sábanas personales, y se evitará intercambiar los lugares.
- Una **zona de alimentación**, con mesada para ubicar la vajilla y las fuentes; mesas y sillitas para los más grandes sillas con respaldo y apoyabrazos o sillas altas, pero dobladas para que estén bajas).

⁹⁸ Molina, L. y Jiménez, N., *op. cit.*

⁹⁹ Véase el apartado “El ruido en el ámbito escolar”, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial - Marco General*, 2000, p. 76.

- Una **zona de juego**, que debe ser la más amplia, de manera que permita el desplazamiento de los niños mayores sin interferir con la actividad de los más pequeños. Este espacio abierto debe dar libertad de acción a los niños, sobre todo teniendo en consideración que la mayoría de los bebés no cuentan con espacios adecuados para jugar en sus hogares. Para ello, se debe evitar el uso de corralitos individuales, o la existencia de barreras arquitectónicas que hagan peligroso el desplazamiento autónomo. Contará, además, con colchonetas grandes para la actividad de los bebés y, adosados a la pared, un espejo y un barral (del diámetro de un palo de escoba), que servirá de ayuda a los que comienzan a pararse solos, y para colgar distintos elementos, como sonajeros, que incentivarán la actividad de los pequeños. Se podrán colocar algunos estantes a la altura de los niños, bien asegurados, y/o un canasto para guardar materiales. También, algún mueble con puertas para ubicar elementos de uso de los docentes, fijado a la pared y cerrado. Es posible organizar los materiales como si fueran sectores de juego. Por ejemplo, una zona con cajas, trepadoras, tabiques bajos, etcétera, para recorrer el espacio; otra con canastitas, cubos, botellas de plástico, sonajeros, pelotas, rodillos y demás elementos para explorar; una tercera con móviles y objetos colgados, algunos de ellos sonoros, que pueden estar al alcance de los bebés. Por último, se puede considerar un lugar donde estén dispuestos los libros; este espacio, que los docentes diseñarán de diferentes modos, permite autonomía en la actividad y desafía con nuevas propuestas que los niños descubrirán en sus diferentes sectores.

Listado de posibles materiales en la zona de juego:

- Rodillos de gomaespuma de 18 cm de diámetro y 60 cm de largo y de 25 cm de diámetro y 1 m de largo.
- Pelota de plástico inflable de 80 cm de diámetro.
- Un carrito de madera pesada con cuatro ruedas.
- Un espejo colocado sobre la pared (irrompible).
- Colchonetas de gomaespuma forradas de tela plástica de 2 m por 1,5 m.
- Sonajeros de aro y de mango de plástico duro y blando.
- Mordillos.
- Móviles.
- Cuneros.
- Manojos de tapitas.
- Pelotas pequeñas de tela, de plástico, de goma.
- Cubos de gomaespuma forrados, cubos de madera.
- Muñecos que producen sonidos.
- Peluches.
- Títeres.
- Canastitas, cubos, botellas de plástico, sonajeros, pelotas, rodillos, etcétera.
- Cajas de cartón duro.
- Carritos de madera o de plástico con ruedas.
- Aros de plástico de 10 cm de diámetro.
- Columpios.
- Botecitos de madera y una pequeña trepadora de uno o dos escalones y tobogán con sostén.
- Estructuras de gomaespuma forradas en plástico de diferentes formas, como arcos semi-circulares, prismas, cubos.

- Barrales del diámetro de un palo de escoba, colocados en soportes sobre las paredes.
- Juguetes a cuerda, cajitas de música, tentempiés, juguetes sonoros.
- Mantas didácticas.
- Libros con imágenes, fabricados por los docentes (protegidos en folios de plástico).
- Imágenes (reproducciones) de artistas plásticos y fotografías (plastificadas y/o en folios).

Distribución del tiempo

Los docentes de esta sección organizarán su tiempo diario teniendo en cuenta el horario de funcionamiento, las características de la población (tiempo de viaje, condiciones de vida, horario de permanencia en el jardín), las edades de los niños, las características familiares, los hábitos de crianza, etcétera.

La distribución del tiempo es una cuestión que plantea posturas divergentes. Hay docentes que alegan que es imposible preverla/planificarla, dada la edad de los niños y la necesidad del respeto al ritmo individual. Otros, basándose en similares consideraciones, sostienen lo contrario. Así, por ejemplo, M. Blanchetiere, M. Sáenz de Tejada y E. Chianetta afirman: “Con respecto a los momentos de rutina, se tratará de mantener un orden diario, respetando de todas maneras los tiempos de cada niño. La organización y el cumplimiento de ciertos hábitos favorecen al niño, no solo a nivel fisiológico, sino creando un ambiente que le brinda seguridad, donde el bebé comenzará a realizar cierta anticipación de los hechos”.¹⁰⁰

A este criterio compartido habría que agregar que también el docente requiere anticipar su tarea diaria, de manera de dar respuesta cabal a las necesidades de los niños. Sin esta organización anticipada, “apagará incendios”, pero no podrá cumplir adecuadamente su función educativa. Sin embargo, esta organización no impedirá que diariamente se realicen todos los ajustes que requieran los niños y las situaciones particulares que acontecen en la escuela.

En la planificación, es conveniente considerar la cantidad de tiempo que demanda la realización de las actividades de cuidado cotidiano, y tener en cuenta propuestas para los bebés que no están ocupados en ellas. También hay que equilibrar los diferentes tipos de actividades lúdicas, con el objetivo de que en algunos casos sea posible desarrollar alguna actividad de cuidado cotidiano, en otras ocasiones se ofrezcan tiempos para observar al grupo jugando autónomamente o para trabajar con un niño en particular o con un pequeño grupo. Asimismo, se establecerán los tiempos durante los cuales los niños disfrutarán del uso del área externa.

El uso del tiempo también demandará un diálogo fluido con la familia, de modo de establecer criterios comunes, que respeten al niño, pero también consideren las necesidades de las familias y de la institución. Cada familia y cada docente conciben y utilizan de manera diferente el tiempo. Este se convierte en una variable personal, pero también cultural y social. La flexibilidad, la comprensión, la orientación, permitirán que el niño disfrute de la actividad diaria sin sobrecargas ni exigencias para los adultos.¹⁰¹ Por ejemplo, algunos de los temas por acordar son los referidos a los horarios de ingreso de los niños, o en qué tiempo y con qué duración los bebés dormirán la siesta.

¹⁰⁰ Blanchetiere, M., Sáenz de Tejada, M. y Chianetta, E., en *Diseño Curricular para la Educación Inicial - Anexo Primer Ciclo, Jardines Maternales*, 1991, *op. cit.*

¹⁰¹ Véase el apartado “La distribución del tiempo en las distintas modalidades institucionales”, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*, p. 81.

Evaluación del alumno

En esta sección, es fundamental que los docentes se tomen tiempo para observar a los niños en las diferentes actividades, de modo sistemático o espontáneo. Como en estas edades los cambios se producen muy rápidamente, es necesario registrar sucesiva y continuamente los logros y las adquisiciones que realizan los niños, puntualizando en esos registros, algunas especificaciones respecto de cómo se alcanzaron. Asimismo, se anotará la fecha y la situación o el contexto en la que dicha conducta aparece. Por ejemplo, cuándo el bebé comenzó a tomar los objetos, a gatear o dijo su primera palabra; cómo se relaciona con los adultos a cargo, etcétera.¹⁰²

Guía para la evaluación de los niños

► *Incorporación a la institución*

- Cómo se fue desarrollando su inserción en la institución, en las diferentes actividades ofrecidas.
- Cómo fue evolucionando la separación de la familia: se separó sin dificultades, lloró angustiada, evidenció tristeza, trastornos en el sueño o en la alimentación, etcétera.
- Cómo evoluciona la relación con el docente: vínculo y comunicación alcanzada.

► *Al finalizar el período de iniciación*

- Cómo se despidió de la persona que lo trae.
- Cómo evolucionó su actitud al ingresar diariamente (llanto, sonrisas, indiferencia).
- Qué actitudes manifiesta a lo largo del día (en las diferentes actividades de cuidado cotidiano y durante las actividades lúdicas): agrado, desagrado, indiferencia.

► *Actividades de cuidado cotidiano*

Alimentación

- ¿Mantiene un ritmo horario en su alimentación?
- ¿Tiene buen apetito? ¿Se muestra inapetente?
- ¿Acepta ser alimentado por el docente?
- Tiempo que tarda en alimentarse: adecuado, rápido, lento, juega y se distrae mientras come.
- Cómo fue el pasaje a la alimentación semisólida. ¿Acepta el vaso? ¿Acepta la cuchara?
- ¿Comenzó a comer solo? Forma en que lo hace: con las manos, utiliza algún utensilio.
- ¿Aceptó nuevos sabores y consistencias?

Sueño

- Cómo concilia el sueño: en brazos, en la cuna. ¿Se modificó su forma de dormir?
- Qué necesita para dormir: chupete, almohada, juguete, se chupa el dedo.
- Cuánto tiempo duerme y en qué circunstancia: al llegar, antes de irse.
- Cómo duerme: tranquilo, inquieto, interrumpido por llantos o quejidos.
- Cómo se despierta: contento, inquieto, descansado.

¹⁰² Véase el apartado “La observación y otros instrumentos de evaluación”, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial - Marco General*, op. cit., p. 146.

Higiene

- ¿Reacciona cuando está sucio? ¿Cómo?
- Qué hace mientras se lo cambia: juega, llora, es indiferente, ríe, colabora.
- Conducta durante su higiene: agrado, desagrado, indiferencia.

► *Desarrollo corporal y motor*

- Cómo es su tono muscular, su postura: rígida, lánguida, relajada.
- Cuál es su actitud corporal: activa, pasiva. Cómo son sus movimientos corporales: amplios, excesivos, libres, limitados, reducidos.
- ¿Explora y juega con su cuerpo?
- ¿Adopta diferentes posiciones: acostado, boca arriba, boca abajo, sentado, parado? ¿Se toma de diferentes soportes para pararse? ¿Se desplaza de diferentes maneras: reptar, girar, gatear, caminar?
- ¿Reconoce, señalando, algunas partes del cuerpo?
- ¿Toma en forma voluntaria los objetos, integra la acción de mirar y tomar, sacude, golpea, frota, tira distintos objetos, combinando estas acciones?
- ¿Realiza espontáneamente movimientos corporales cuando escucha músicas y canciones?

► *Interacción con los otros*

- ¿Reconoce y responde a su docente y a los otros docentes de la sala?
- ¿Reconoce algunos compañeros de sala?
- ¿Interactúa con los otros a través de un objeto, miradas, sonrisas, juegos, gestos, imitaciones, etcétera?
- ¿Expresa sus necesidades y deseos, a través de gestos, gritos, llantos, y expresiones verbales: sílabas, palabras, etcétera?
- ¿Responde al lenguaje del adulto (con sonrisas, vocalizaciones, balbuceos)?
- ¿Comprende palabras y frases vinculadas a las situaciones cotidianas?
- ¿Reacciona al ser nombrado?
- ¿Comprende algunos límites y responde a ellos?
- ¿Es cariñoso? ¿Busca que le brinden afecto? ¿Acepta las manifestaciones de los otros?

► *Interacción con los objetos*

- ¿Cómo se muestra: activo, curioso, apático?
- ¿Explora objetos? ¿Prueba distintas acciones conocidas sobre los objetos para lograr determinado objetivo?
- ¿Manifiesta iniciativa en el uso de los objetos y en la exploración del espacio?
- Cómo reacciona frente a las dificultades: abandona, busca ayuda, llora, es persistente.
- ¿Anticipa algunas situaciones cotidianas frente a la presencia de objetos, gestos y sonidos, relatos y acciones de la docente (por ejemplo, al ver la mamadera, al escuchar el carrito de la comida)?
- Cuáles son sus objetos o juguetes predilectos.



SEGUNDA SECCIÓN

NIÑOS DESDE 1 HASTA 2 AÑOS

Los pequeños deambuladores inquietos, curiosos, desafiantes, se apropian del espacio y de lo que este contiene. Cada persona, objeto o situación despierta sus intereses e iniciativas. Buscan su independencia y el poder desplazarse libremente les permite ejercerla.

Como todas, esta sección presenta enormes desafíos para el docente. La actividad intensa que despliegan los niños, sus necesidades de tocar, manipular, explorar el medio, obligan al adulto a estar todo el tiempo atento a sus iniciativas, lo que produce un gran desgaste físico (al que coadyuva el mayor peso de los niños, respecto de los bebés de la primera sección). Por otro lado, sus múltiples intereses, su atención lábil y los constantes cambios de actividades hacen necesario una planificación rica en propuestas múltiples y variadas.

Las problemáticas centrales que caracterizan a esta edad son el desarrollo de la capacidad de representación y la afirmación de la locomoción. La propuesta docente para trabajar con estas edades deberá contemplar el inicio del juego simbólico, es decir los juegos del “como si” y la expresión verbal y no verbal del niño, la exploración de objetos para estructurar su permanencia y la organización a nivel de la acción del espacio y del tiempo, estableciendo algunas ordenaciones témporo-causales entre los acontecimientos cotidianos.

Los vínculos afectivos con los otros (pares y adultos), base de todos los aprendizajes, serán el marco de seguridad y confianza que permitirá incrementar su autonomía en las diferentes actividades diarias y favorecerá sus intentos de independencia frente al adulto, basados en sus posibilidades reales.

Por último, se alentará el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, propiciando el conocimiento de su cuerpo y el de los demás y afirmando su eje postural, ya que sus movimientos, en general, son lentos, poco coordinados y, por lo tanto, “poco económicos”.

Propósitos, contenidos y actividades

Los contenidos en esta sección están agrupados de igual forma que en la primera sección, es decir, alrededor de cinco ejes. Las propuestas de actividades se presentan a continuación de la enunciación de los propósitos y de los contenidos. El docente los especificará en función de las características reales de sus alumnos concretos.

Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Promover la interacción y el afianzamiento de vínculos afectivos con adultos significativos y con el grupo de pares.
- Propiciarla integración al grupo de pertenencia y al reconocimiento de sus compañeros para lograr compartir situaciones de juego con ellos.

- Facilitar el acompañamiento de las familias, desde el período de inicio, para la integración al funcionamiento general del grupo y de la sala.
- Favorecer la expresión de sus sentimientos y sensaciones a través del lenguaje gestual y verbal.
- Contribuir a la búsqueda paulatina de la autonomía en un ámbito contenedor, que brinde seguridad y confianza en su accionar.
- Favorecer el gradual control de sus impulsos y la progresiva adquisición de algunas pautas y límites que posibiliten el desarrollo de la tarea en la sala.
- Alentar la progresiva colaboración en la realización de algunas actividades cotidianas con incipiente grado de autonomía (guardado de los materiales, algunas prácticas higiénicas, gradual reconocimiento de sus pertenencias, alimentación, etcétera).

Las conductas de los niños en esta sección revelan dos modalidades básicas que están presentes en cada una de las acciones del pequeño deambulador: aferrar y soltar. Ambas revelan la existencia de un proceso general que apunta hacia un paulatino control sobre sus movimientos y sus impulsos. Este proceso marca el camino hacia la búsqueda de la autonomía, pero simultáneamente su necesidad de encontrar refugio y contención. Este es un tiempo en el que el niño requiere de límites firmes que le establezcan pautas claras acerca de lo que puede o no puede hacer, “(...) el control exterior en esta etapa debe ser firmemente tranquilizador (...). La firmeza debe protegerlo contra (...) su incapacidad para retener y soltar con discreción. Al mismo tiempo que su medio ambiente lo alienta ‘a pararse sobre sus propios pies’, debe protegerlo también contra las experiencias arbitrarias y carentes de sentido de la vergüenza y la temprana duda”.¹⁰³

Contenidos

► *Relación afectiva con los pares y con los adultos significativos (docentes, personal de cocina, personal de limpieza, etcétera)*

La segunda sección recibe a niños que provienen de la sección anterior y seguramente incorpora a niños que por primera vez hacen su ingreso a la institución. Esto marca situaciones diferenciadas en su integración. El primer grupo realizará el pasaje de sala acompañado por su docente que dará la contención y la seguridad necesarias para que los niños conozcan a su nueva/o maestra/o e inicien un vínculo afectivo con ella/él. Con la intermediación de ambos, los niños se irán apropiando del nuevo espacio y de sus elementos.

Los niños inician el pasaje de sala realizando primero actividades de exploración y lúdicas y luego incorporando las actividades de cuidado cotidiano: alimentación, higiene y, por último, sueño. Durante los días en que los niños participan de algunas actividades en la nueva sala realizan las restantes al retornar a su sección. En la medida en que los niños adquieren confianza y seguridad, el docente anterior paulatinamente se retira. Esta graduación debe ser planificada y ajustada de acuerdo con las características de los niños.

La modalidad de la incorporación de los alumnos nuevos será planificada junto con las familias a fin de encontrar las estrategias más adecuadas a las necesidades del niño y a las posibilidades del grupo familiar: tiempo de permanencia, acompañamiento de los padres o de otros adultos significativos, etcétera.¹⁰⁴

También los niños comenzarán a relacionarse con los otros adultos presentes en la institución. La concurrencia asidua al aula del personal directivo o de cocina, así como de los docentes

¹⁰³ Erikson, E. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Hormé, 1966.

¹⁰⁴ Véase el apartado “Las etapas anuales”, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial - Marco General*, op. cit., p. 94.

de las salas vecinas, los convierte en personas conocidas a las que se puede comenzar a llamar por su nombre y se las puede saludar cuando vienen de visita. Estas relaciones permiten que más adelante alguna parte del grupo se traslade a visitarlas a su lugar de trabajo, en muchas oportunidades acompañando al docente. En este mismo sentido, podrán conocer y saludar a los familiares de los compañeros cuando concurren a la sala. Este contacto con el medio social que los rodea precisa de ciertas actitudes que sencillamente llamen la atención de los niños acerca de la persona que los visita; esta manera responde a la natural curiosidad que muestran los alumnos frente a los extraños y que favorece, además, la ampliación de sus redes vinculares.

► **Integración a su grupo de pertenencia: desde el conocimiento de algunos de sus compañeros hacia la posibilidad de compartir ciertos momentos de juego**

Se irá estableciendo la comunicación afectiva de los niños con su maestro y, paralelamente, de estos entre sí. Esta comunicación se extenderá a los otros docentes y niños de la sección. Cada actividad propuesta deberá ser ocasión para favorecer el establecimiento de vínculos afectivos. Sin embargo, estas interacciones sociales “no se observan en cualquier situación. Así, en los momentos de juego, a pesar de la existencia de juguetes, los niños pueden permanecer aislados y manifestar signos de aburrimiento (...)”.¹⁰⁵

Estos mismos autores señalan como condiciones fundamentales:

- a) El rol que asumen los adultos. Los docentes participarán activamente en el juego del niño. Siempre como observadores atentos y solícitos, realizando propuestas específicas que lo enriquezcan, evitando tanto las actitudes dirigistas que paralizan a algunos niños, tornándolos pasivos y dependientes, como las actitudes en retirada y de desatención, pues con frecuencia esa retirada equivale a un abandono que provoca desconcierto, ansiedad, pasividad y, a veces, agresividad.
- b) La cantidad de alumnos en el grupo, para establecer una dinámica que permita a los niños integrarse en las distintas situaciones.
- c) El tipo de actividad propuesta, consignas, cantidad y calidad de los materiales que se ofrecen al grupo. En este sentido, conviene recordar lo establecido en el enfoque didáctico en relación con las actividades.¹⁰⁶

Los intercambios sociales entre los niños muestran gran variedad y riqueza. En cada actividad, esta interacción desempeña un papel muy importante para su organización y desarrollo. A pesar de que todavía no son capaces de expresarse verbalmente, utilizan infinidad de procedimientos no verbales para transmitir a otros sus ideas, deseos, intenciones, acuerdos y desacuerdos.

Esta dinámica social, observable ya entre los niños más grandes de la primera sección, se profundiza en esta etapa y les permite compartir distintas actividades. Así, el juego de las escondidas, usando cajas o sábanas, los juegos de arrastre con carritos, los desplazamientos en el espacio, a través de diferentes obstáculos, etcétera, son ejemplos de actividades que incentivan esta comunicación.

¹⁰⁵ M. Stamback y otros. *Los bebés entre ellos*. Barcelona, Gedisa, 1984.

¹⁰⁶ Véase el apartado “La organización de las actividades”, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial - Marco General, op. cit.*, p. 130.

► *Cooperación en la realización de algunas actividades cotidianas simples*

La colaboración en la realización de distintas actividades se iniciará gradualmente. Ayudar a guardar los juguetes o a transportar algo, a que reconozcan sus pertenencias (servilleta, individual, babero, bolsa, etcétera), a acercar las sillas a la mesa para comer o realizar alguna actividad, a que colaboren con el docente mientras se los está cambiando, ayudarlos a ponerse el abrigo o sacarse las medias, etcétera, son los primeros pasos hacia una mayor cooperación, que podrá ser solicitada más adelante: colocar los individuales en las mesas, entregar materiales a los compañeros, etcétera.

La enseñanza de estas conductas de colaboración no finaliza en esta sección, sino que tendrá continuidad a lo largo de toda la escolaridad de los alumnos. Sin embargo, iniciar este aprendizaje en esta etapa busca fundamentalmente acrecentar las oportunidades de que los niños ejerzan conductas más autónomas y cooperativas. Por supuesto que el espacio físico de la institución tiene que brindar la suficiente seguridad como para permitir esa independencia en las acciones. Así, acompañar a un compañero al baño es posible cuando este lugar se halla cerca de la sala y cuando cotidianamente los niños concurren a él a lavarse las manos o allí les cambian los pañales. Esta acción supone, además, que en el baño se encuentra otro docente, que está a cargo de realizar o de ayudar a los niños en la realización de la actividad. También es posible que un niño acompañe a otro al patio de juegos; en cualquiera de las dos situaciones, se está fomentando cierta autonomía en sus desplazamientos y un vínculo de cuidado entre pares.

► *Iniciación en las prácticas higiénicas*

La iniciación en las prácticas higiénicas requerirá que el niño disponga de los elementos necesarios. Aprender a lavarse las manos y la cara solo, usando el jabón y la toalla, limpiarse la boca con la servilleta, etcétera, son conquistas que el niño irá realizando ayudado por el docente, quien organizará estos momentos en forma semejante a lo que acontece en la vida cotidiana. Esto significa estar atento a las necesidades de cada niño, respetar su incapacidad para esperar su turno y sus dificultades para permanecer sentado sin actividad concreta que realizar. Estas consideraciones conllevan a evitar la ida en grupo al baño, las largas esperas en la hora de la alimentación o los turnos para usar las piletas, etcétera.

En relación con las prácticas de higiene, como en lo referido al comienzo del control de esfínteres y al manejo autónomo en la alimentación, será imprescindible el acuerdo con las familias, para que haya actitudes y exigencias similares entre los adultos en el hogar y en el jardín.

El control de esfínteres merece una reflexión particular. Este despierta, generalmente, muchas dudas y ansiedades en los familiares y docentes. Aunque relacionado con aspectos madurativos, necesita al mismo tiempo de oportunidades para ir ejerciendo el dominio motriz y psicológico que implica. “El control voluntario, que es el objetivo de la educación, puede concretarse cuando el deambulador tiene control sobre su esfínter anal y puede reconocer por sí mismo el significado de ciertas excitaciones interiores.”¹⁰⁷ Sobre estos aspectos madurativos recae el peso de la cultura.

El momento de iniciar este aprendizaje es diferente en cada uno de los niños, dependiendo de su edad, sus características personales y madurativas, el interés del propio niño y de su familia. Algunos alumnos comenzarán este proceso en esta sala, mientras que otros es muy probable que lo hagan en la de dos años. No debe olvidarse que muchas veces en esta sección se encuentran alumnos que cumplen dos años a partir del mes de julio y es posible que antes de finalizar el año escolar familiares y docentes consideren conveniente iniciar este aprendizaje.

¹⁰⁷ Stone, L. y Church, J. *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires, Hormé, 1967.

Esta etapa del niño, caracterizada por la búsqueda de autonomía, se debate entre el control de la eliminación, el placer de retener o expulsar y el conflicto que esto le provoca. El niño va dando señales de su progresiva madurez para encarar el control. Así, hacia aproximadamente los 15 meses, algunos niños muestran que están sucios y piden que los cambien. Luego anticiparán que se acerca su movimiento intestinal. El control de la vejiga es más lento debido a tres factores: “Primero, la madurez parece llegar más tarde. Segundo, las sensaciones que anuncian la necesidad de orinar son inicialmente mucho menos claras. Y tercero, y quizá lo más importante, la micción es una respuesta refleja a las tensiones de la vejiga y debe ser inhibida, mientras que la defecación una vez que la materia fecal se formó requiere un acto de expulsión”.¹⁰⁸ También en este caso, el niño realizará sus conquistas paulatinamente. Primero, se hace consciente de que se ha mojado y pide que lo cambien; luego anunciará que se está mojado, y pocos meses después, comenzará a anticipar que se está por mojar.

El control tiene dos etapas: el control diurno, es decir cuando el niño está despierto, y el control durante el sueño. El diurno aparece primero, mientras que el del sueño puede retrasarse un tiempo. Al comprender este proceso y responder a los diversos indicios que dan los niños, de manera natural, familiares y docentes conjuntamente encararán este aprendizaje. Esto exigirá un diálogo previo que permita ponerse de acuerdo acerca de los pasos que se darán, tratando de mantener coherencia y continuidad en las actitudes.

En el inicio del proceso, será importante preguntar a los niños si precisan que se los cambie, mostrarles el pañal sucio, comentarles qué hicieron.

Jugar con agua, arena, barro, permitirá la manipulación de sustancias y su control simbólico. Por otro lado, los juegos con los muñecos que van a la peleta o a los que se les cambian los pañales, la observación y la imitación de los compañeros más grandes son algunos de los recursos que pueden utilizarse para favorecer este aprendizaje.

► *Autonomía en la realización de actividades de cuidado cotidiano, de exploración y lúdicas*

Como se señaló en párrafos anteriores, la conquista de la autonomía es uno de los aspectos centrales del desarrollo del niño de esta edad. La institución, en general, y los docentes, en especial, pueden facilitarla a través de sus propuestas y de la organización del espacio y de los materiales.

Los niños, según sus características personales, demandarán diferentes actitudes de los adultos. Algunos requieren ser impulsados, mientras que otros deben ser limitados. En cualquier caso, el deambulador debe sentirse seguro afectivamente para atreverse a ejercer su autonomía, sabiendo que cuando lo requiera estarán los brazos del docente, quien le brindará contención para reafirmarlo. Las actividades de exploración y lúdicas deben permitir ejercitar este dominio a través de la libre exploración de las acciones que se pueden desarrollar con los materiales (meter, sacar, encajar, enroscar, abrir, tapar, etcétera), del comienzo del juego simbólico y del despliegue de los movimientos del cuerpo que posibilita incrementar las habilidades motoras (caminar, trepar, deslizar...). También el desarrollo del lenguaje está al servicio del ejercicio de esta autonomía: “solito”, dice el deambulador, reclamando su derecho a hacer las cosas. Las propuestas deben equilibrar, entonces, períodos en los cuales los niños puedan ejercer libremente su iniciativa con otros en los que la actividad esté más regulada por el maestro.

Los elementos al alcance del niño, la libre experimentación con ellos, los espacios sin barreras arquitectónicas, son ocasiones para su despliegue, así como el manejo independiente en las actividades de higiene y alimentación aunque al principio, y según las características de cada niño, requerirán de la ayuda del adulto.

¹⁰⁸ *Ibid.*

Es posible que los más pequeños, sobre todo los que recién ingresan, deban aprender a comer solos con la cuchara o a tomar del vaso o de la taza. El maestro sentado a la mesa con su grupo estimulará a unos y ayudará a otros. Este momento debe ser muy sereno, y la mesa debe estar puesta correctamente con sus individuales o manteles, servilletas, vasos con agua, paneras, etcétera. Aunque implique “más trabajo”, el niño debe comer en las condiciones adecuadas y a su propio ritmo.

Generalmente, los niños de estas edades comen menos cantidad de comida que en la sección anterior, y además son selectivos en la incorporación de nuevos alimentos, por lo cual es preciso disponer de mucho tiempo, ser pacientes y estimularlos para que se atrevan a probar los distintos sabores.

► *Gradual reconocimiento de sus emociones, impulsos y reacciones*

El gradual conocimiento que los niños alcanzan de sus impulsos y reacciones está supeditado, en gran parte, a la actitud de los adultos, es decir, depende de la educación recibida. Es frecuente observar que algunos niños tienen conductas agresivas hacia los otros niños y en ocasiones también hacia los adultos: pegan, muerden o tiran del pelo. Estas conductas son bastante habituales en esta etapa, y obedecen a un modo de expresar emociones y sentimientos, dado que su comunicación verbal es limitada y se manifiestan a través de impulsos corporales. Esto ocurre especialmente cuando están enojados o cuando compiten por algún objeto o juguete; también cuando tienen celos, o cuando requieren la atención del docente. A pesar de reconocer estas actitudes como un comportamiento común, será importante que los docentes tengan presente que, en estas edades, el aprendizaje de poder compartir con los otros sus posesiones y juguetes y el resolver los conflictos con sus pares demandará una serie de aproximaciones y retrocesos, que la escuela compartirá con las familias y con la comunidad. Frente a estas situaciones de agresión, será preciso intervenir y limitar al niño con su palabra y con su acción, y explicarle que morder, pegar, o tirar del pelo son acciones que causan dolor a los otros. Seguramente, estas advertencias deberán reiterarse varias veces para que sean escuchadas, y es conveniente acompañarlas por acciones reparatorias que alivien los sentimientos tanto del agredido como del agresor. Por ejemplo, frente a una mordida o golpe, será importante ir a buscar hielo junto al niño agresor, para aliviarle el dolor al compañero herido, hacerle “sana, sana”, pedirle disculpas, etcétera.

► *Progresiva incorporación de pautas y límites*

Los límites son las indicaciones y señalamientos que realizan los docentes y adultos significativos para lograr en los niños la aceptación de pautas y normas de convivencia. Estas transmisiones se realizan tanto desde la palabra como desde la acción, para iniciarlos en la comprensión y en el desarrollo de actitudes acordes con ciertos principios sociales y culturales. Es este un largo y lento proceso de aprendizaje que los ayudará a adquirir una conciencia especial acerca de la relación entre sí mismo y los otros que los rodean, y la relación con los objetos de su entorno.

Los pequeños deambuladores son niños activos, con placer por la exploración y la experimentación permanente. Transitan por momentos de autoafirmación, e intentan tener cierta autonomía sobre sus acciones.

Comienzan a decir que no frente a algunas propuestas, y esto los ayuda a crecer y a desarrollarse en las primeras conductas sociales. Es importante entender estas actitudes y poner los límites con paciencia y calma. También, paulatinamente, enseñarles a aceptar las pautas y normas simples y concretas que los ayudarán a interactuar con pares y adultos, y permitirles decir que no frente a ciertos requerimientos que puedan ser inadecuados para ellos.

Lo importante es que los docentes establezcan los límites con coherencia, dando breves explicaciones que deberán adecuarse a la edad del niño, y que le brinde al pequeño la oportunidad de aprender de la experiencia. Será importante hacerlo participar de la reparación del daño causado, restauración del libro desarmado, del juguete roto, etcétera.

Las actitudes, las pautas y los valores son producto del trabajo conjunto que todos los miembros de la institución escolar se propongan realizar con los niños, para que estos gradualmente se apropien de ellos.

Experiencias para el desarrollo corporal y motriz

El niño desarrolla una intensa actividad motriz, “gusta probar su propia fuerza, pueden empujar y apretar fuertemente no solo objetos sino a otro compañero, pueden morder, tocarse o tocar a otros, introducirse en espacios reducidos o investigar los orificios de su cuerpo”.¹⁰⁹

Los desplazamientos y los movimientos globales son característicos de esta etapa. Les agrada probarse, ejerciendo gran diversidad de movimientos: subir y bajar una escalera con ayuda, deslizarse en un tobogán bajo, treparse a una silla, dar vueltas, hacer equilibrio.

Al conseguir la marcha, su espacio de acción se amplía; le produce mucha satisfacción recorrerlo, y también esconderse debajo de mesas y muebles, o en cajas y túneles.



Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Favorecer la ampliación del conocimiento sobre su propio cuerpo a partir de la progresiva discriminación corporal que realiza en interacción consigo mismo, con los objetos y con los otros.
- Promover la adquisición de su equilibrio postural y el despliegue de las habilidades motoras, entre ellas: reptar, gatear, trepar, caminar, deslizarse, saltar con ayuda, etcétera.
- Propiciar el avance en la coordinación visomotora y el desarrollo de la prensión para diferenciar paulatinamente los movimientos de las manos y los dedos y realizar diferentes acciones: meter, sacar, encastrar, enroscar, abrir, tapar, etcétera.
- Iniciarlos en la valoración y cuidado de su propio cuerpo a partir de la consideración que otros adultos significativos tienen sobre él, y de la realización de hábitos cotidianos, que influyen en la conformación de su imagen corporal.

¹⁰⁹ Moreau de Linares, L., *op. cit.*

Contenidos

► *Progresiva discriminación corporal: en la acción con los objetos y en la acción con el propio cuerpo*

En relación con la discriminación corporal, interesa que el niño vaya percibiendo las diversas sensaciones que le produce el movimiento de las distintas partes de su cuerpo, en principio con la ayuda de elementos, y luego solos.

Estas son algunas de las actividades posibles: jugar a meterse en cajas grandes de diversas formas, en túneles de tela, esconderse totalmente, “haciendo aparecer” diversas partes del cuerpo (manos, brazos, una pierna, la cabeza), empujarlas con distintas partes del cuerpo; jugar con sábanas preferentemente pequeñas, de igual forma que con las cajas: caminar entre ellas, caminar con ellas llevándolas de distintas formas; jugar con bolsitas o con cubos de gomaespuma que pueden transportarse en las manos, en la espalda, en el hombro, en la cabeza; jugar con aros a meterse dentro, a caminar con ellos; jugar con pompones a hacer caricias, restregarlos, apretarlos, arrojarlos, hacer cosquillas, esconderlos con diferentes partes del cuerpo; jugar con globos, con cintas, con baldes, con telas de distintas texturas.

Estas actividades permitirán luego, en etapas posteriores, “jugar” con el movimiento expresivo. Por ejemplo, caminar arrastrando los pies, caminar rápido, jugar a esconder las manos en diferentes partes, jugar a estirarse y a achicarse, jugar a mirar desde distintas posiciones: con la cabeza entre las piernas, para atrás, de costado, para arriba, para abajo, parados, en cuclillas, sentados, acostados. Apoyar diversas partes del cuerpo en otras, por ejemplo, las manos en la nariz, el brazo sobre las piernas, sobre la mano, sobre las rodillas, etcétera. Teniendo en cuenta que en estas edades los movimientos son globales y los cambios, más bien lentos.



El cuerpo del docente es un referente para los niños, tanto cuando el maestro muestra el movimiento y los pequeños lo imitan como cuando interviene para ayudarlos, acercándose corporalmente y accionando sobre el cuerpo del niño. Por ejemplo, para que aprendan a relajar los brazos, puede jugar con ellos sacudiéndoles las manos con un movimiento continuo. También podrá trasladar al niño apoyado sobre sus pies y abrazado a sus piernas, mientras lo sostiene por los hombros y se desplaza suavemente.

► *Control y equilibrio postural en el lugar y en desplazamientos: saltos, deslizamientos, transporte, tracción, trepado, reptado, cuadrupedia*

El niño deambulador siente un fuerte impulso motor. Su marcha se va haciendo más segura, y esto le permite desplegar una actividad motriz intensa. El trabajo sobre el control y el equilibrio postural con los menores de un año y medio implica, primero, afianzar su marcha a través de juegos de desplazamiento por el espacio; por ejemplo, perseguir al docente hasta alcanzarlo; seguir pelotas que ruedan; caminar entre hileras de sillas, cajones, bancos, cubos o elementos estables, suficientemente separados; desplazarse llevando objetos en las manos o arrastrando elementos con hilos. Paralelamente, se propondrán juegos para reptar debajo de una cuerda, de mesas y sillas, por “túneles”, etcétera. Subir por la escalera con ayuda y deslizarse por el tobogán en trepadoras pequeñas, subirse a cajones y bajar o saltar sobre colchonetas con la ayuda del

docente, meterse y salir de cajones y cajas, empujar cajones, sillas, transportar objetos de un lado a otro, hacer rodar pelotas, tirar pelotas o bolsitas, rodar sobre colchonetas, jugar a balancearse en los caballitos y las hamacas. Los niños, a partir de los 18 meses, aprenden libremente a trepar; necesitan superficies firmes y, si es posible, elásticas. En este aprendizaje, requieren la atención y el cuidado del docente, pero no ayudas que impidan la exploración autónoma de sus posibilidades.

Con los mayores, las propuestas podrán ser, además de las anteriores: caminar por una tabla colocada en el piso o el banco de baja altura y de 50 cm de ancho, entre líneas rectas y paralelas marcadas en el piso; caminar sorteando diferentes obstáculos o pasando encima de ellos; caminar de la mano de un compañero, entre otras posibilidades; saltar en profundidad con ayuda (20 a 30 cm) y pasar de dentro-fuera (de un aro) o a un lado y otro de una cuerda; patear pelotas y recibir las que el docente le tira (en un lanzamiento controlado); desplazarse usando los pretriccios.

► *Diferenciación y coordinación manual: enhebrados, plantados, ensartados, apilados, encajes, rasgados, trasvasados, etcétera. Uso de herramientas para graficar, modelar, etcétera*

La diferenciación y la coordinación manual son términos que se refieren a la selectividad de los movimientos de las manos y de los dedos, y a su coordinación. Los más pequeños podrán ensartar anillos sobre un eje o piezas con agujeros no muy pequeños; encajar palitos (gruesos, de por lo menos 1 cm de diámetro) en los orificios de un tablero; abrir y cerrar diversos envases con distintos tipos de cierre, como frascos de plástico con tapas a presión, cajas de fósforos grandes, cajas con tapas que se levantan con y sin ganchito, bolsas de tela con cierre de velcro (“abrojo”), bolsas que se cierran tirando de uno o de dos cordeles, etcétera; jugar a meter y sacar elementos de estos envases. Podrán apilar cubos de gomaespuma o de telgopor y jugar a voltearlos; lo mismo con cubos más pequeños (de plástico o madera). Apilar y meter cajas de diversos tamaños, una dentro de otra, o conos de cartón o de plástico (de hilado); pasar las hojas gruesas de los libros. Juegos de dedos que permitan abrir y cerrar las manos, rotarlas, mover los dedos separadamente o en conjunto. Abrir y cerrar los dedos tomando objetos o herramientas que permitan dejar señales como tizas o lápices, amasar o modelar con masa, miga de pan, arcilla.¹¹⁰

A los niños mayores se les podrá proponer, además, que enhebrén cuentas con orificios grandes en un hilo atado a un palito a modo de aguja, que trasvasen líquidos y sólidos (arena, granos, piedras, etcétera) con diferentes recipientes y coladores, que rasguen papeles grandes, que arruguen papeles, que martillen tarugos de madera, entre otras actividades.

► *Avances en la construcción de la imagen corporal*

Desde muy pequeños, los niños construyen la imagen sobre su propio cuerpo. La imagen corporal es una representación sobre el propio cuerpo que se constituye a partir de cómo cada sujeto se percibe a sí mismo, los sentimientos, las valoraciones y los pensamientos que se desprenden de dicha percepción, y las conductas o acciones derivadas de lo anterior. Es una construcción personal y única que incide en la relación que la persona establece consigo misma y con los demás.

Para el desarrollo de la imagen corporal, se requiere de la relación afectiva con las personas, es decir, del establecimiento de vivencias compartidas con los demás. Por consiguiente, influ-

¹¹⁰ La arcilla que usan los alfareros o ceramistas es muy recomendable en estas edades, ya que es muy maleable y apropiada para la manipulación (habrá que cuidar que los niños no se la lleven a la boca).

yen de manera significativa en su construcción los mensajes emitidos por los otros (familiares, docentes, compañeros, etcétera) en relación a cómo ellos ven al niño, es decir, sus propias valoraciones y pensamientos.

Desde la escuela, es importante favorecer la construcción de una imagen corporal positiva que aumente la autoestima el niño y le permita desenvolverse efectivamente con el medio que lo rodea. Vale decir que se promueve la valoración positiva de sí mismo, el reconocimiento paulatino de sus propias posibilidades, capacidades, habilidades y destrezas que le permitan accionar de manera óptima en su entorno. Por otra parte, podrán trabajar desde pequeños con las diferencias individuales, mostrando el lado positivo de ello y las ventajas de que todos seamos diferentes.

La propuesta educativa ofrecerá una amplia variedad de actividades que alienten el conocimiento de las diferentes partes del cuerpo, sus posibilidades de movimiento, el reconocimiento de sus nombres de manera gradual y progresiva, el reconocimiento del cuerpo como totalidad e integralidad, superando la noción de fragmentación inicial de cada una de sus partes. Será importante incluir en las salas espejos (irrompibles) para el desarrollo de estas actividades.

Experiencias para la exploración del ambiente

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Promover la exploración del medio que lo rodea y de los objetos y materiales, su indagación y combinación, para facilitar nuevos descubrimientos.
- Favorecer la organización temporal de las acciones (ahora, después) a través de situaciones concretas y cotidianas para poder anticiparse a las acciones futuras.
- Ayudarlos a vivenciar las relaciones que establece su propio cuerpo con los otros y con los objetos circundantes, que contribuyen a la estructuración espacial.
- Alentar su interés y capacidad de observación del entorno natural y cultural.
- Promover el conocimiento de algunos objetos, animales y plantas de su entorno cercano y significativo.

Durante el segundo año de vida, los niños continúan ampliando los conocimientos sobre su medio cercano, implicándose activamente en la exploración de los objetos y en la imitación del comportamiento de las personas que con ellos se relacionan.

En esta edad, debido a sus desplazamientos cada vez más autónomos, investigan y manipulan lo que encuentran a su alcance. Los niños aprenden a partir de sus acciones y observaciones, enriquecen sus informaciones y percepciones de manera constante y construyen significados sobre lo nuevo y lo ya conocido.

La permanente interacción con su entorno físico (interno y externo a la escuela) y con su entorno social (otros niños y adultos) expande sus marcos referenciales y les posibilita incrementar sus aprendizajes. En consecuencia, los docentes considerarán como una de sus tareas esenciales



la de generar un ambiente tal que invite a los niños a un juego pleno y activo, al placer por la experimentación y la observación, que motive su curiosidad y les posibilite realizar aquellas elecciones que estén a su alcance.

Contenidos

► *Exploración de algunas características de los objetos (tamaño, formas, texturas, sonidos)*

Los niños deambuladores no necesitan que los objetos y las personas se acerquen a ellos, sino que emprenden el desafío de salir a su conquista. Les importa indagar y explorar todo lo que tienen a su alcance, y comienzan a solicitar aquellos objetos y elementos a los cuales no tienen acceso directo y son de su interés.

Se involucran interesadamente en actividades como la construcción con bloques, abrir y cerrar distintos tipos de envases, arrastrar y transportar juguetes y objetos, introducirse en cajas, túneles, escondites, en realizar trazos y marcas sobre diferentes superficies, etcétera.

Será importante que el docente les ofrezca oportunidades para interactuar con diferentes objetos y materiales de variadas características referidas al tamaño, textura y forma, guiándolos en la observación de las características y en las funciones de los objetos.

► *Estructuración del espacio de acción (orientación en los desplazamientos propios y de los objetos en el espacio hacia la diferenciación en la acción de las relaciones lejos-cerca, dentro-fuera, encima-debajo)*

Para favorecer la estructuración del espacio, se propondrán a los más pequeños actividades de búsqueda de objetos escondidos a su vista en diferentes lugares, así como cajas o latas en los que se pueda introducir objetos por diferentes ranuras o agujeros para luego reencontrarlos. Todas las actividades con diferentes tipos de envases que se explicaron anteriormente apuntan, asimismo, a este aspecto.

Con los niños mayores, los juegos de escondidas podrán realizarse ocultando el objeto, sin que vean dónde. Es posible iniciar estos juegos con la búsqueda de uno de los docentes escondido detrás de algún mueble u objeto; en un comienzo, puede dejar a su vista una pierna o un brazo. Más adelante, los niños podrán buscar elementos que emiten alguna señal (por ejemplo, una cajita de música) y por último, objetos de uso cotidiano guardados o perdidos.

También se podrán realizar juegos en el espacio que los obliguen a recorrer diversas trayectorias para llegar a un punto. Colocar en la sala o en el patio diferentes obstáculos que impulsen a los niños a efectuar rodeos, armando con bancos, cajones, tablonces, etcétera, estructuras que les permitan entrar y salir de ellas de diferentes formas, arrastrar por estos espacios objetos de distinto tamaño (botellas plásticas, cajas, carritos) y sortear las dificultades que se presentan (por ejemplo, pasar el objeto a través de un agujero demasiado estrecho para él). Entregar tubos de cartón para meter objetos y ver cómo salen, colocar elementos lejos del alcance directo del niño e incentivarlo para que pruebe diversos recursos a fin de poder asirlos. Las relaciones lejos-cerca, dentro-fuera, encima-debajo, además de ser vivenciadas en la acción, serán expresadas oralmente por el maestro, mientras acompaña su propia acción o la de los niños. A los alumnos mayores podrá pedirles que le alcancen un objeto que está “dentro de la caja” o que lo coloquen “encima de la mesa”, etcétera.

Con los niños de esta sección es posible realizar pequeños recorridos, en principio por el espacio del jardín, y luego, al finalizar el año, por la zona cercana (por ejemplo, dar la vuelta a la manzana). Estas salidas se concretarán con ayuda de varios adultos, en la medida que los niños se manejen de manera más autónoma en el espacio de la institución.

- *Organización de secuencias temporales y causales a nivel de la acción: reconocimiento de la sucesión de los acontecimientos cotidianos (ahora-antes-después), hasta el reconocimiento de causas en hechos cotidianos y la provocación de efectos deseados*

En relación con las actividades referidas a la organización de secuencias temporales y causales, cabe recordar que, así como toda acción se efectúa en un espacio, transcurre en un tiempo y determina cierto efecto. Será tarea del docente posibilitar este reconocimiento, a través del establecimiento de ciertos hábitos; por ejemplo, lavarse las manos antes de comer o después de volver del arenero, ubicar las mesas y las sillas de cierta forma, situaciones todas que permitan anticipar la actividad. También es útil el uso de consignas que anuncien lo que se hará después.

Con los niños mayores, será conveniente preguntarles por qué sucedió determinado hecho; por ejemplo: “¿Qué pasó que hay agua en el piso?”; siempre en referencia a situaciones cotidianas vividas por ellos.

- *Iniciación en el conocimiento del entorno natural: plantas, pájaros, mariposas, etcétera*

El contacto con la naturaleza resulta esencial para el desarrollo de los niños desde sus primeros años de vida, ya que constituye una experiencia vital en sí misma. Los beneficios de dicho contacto son variados, y se refieren tanto al desarrollo sensorial, perceptivo (pueden ver, oler, escuchar, probar, tocar) como cognitivo. Algunos de ellos se refieren al aumento de su capacidad de observación, atención, indagación, exploración sensorial, creatividad, mejoramiento de la motricidad, resolución de problemas y promoción de la convivencia.

Será fundamental alentar el desarrollo perceptivo y cognitivo a través de propuestas de actividades y experiencias relacionadas con la naturaleza, en las cuales los niños se iniciarán, tales como: conocer y cuidar la huerta de la institución, plantar semillas, regar las plantas o macetas que puedan estar en los diferentes espacios del jardín. También se les hará observar, en la medida de lo posible, otros seres vivos que puedan verse en los espacios abiertos de la escuela: por ejemplo, distintos tipos de pájaros, mariposas, hormigas, lombrices. Este acercamiento gradual a través del contacto con los entornos naturales permitirá que el niño comience a construir paulatinamente los conocimientos referidos a los cuidados que requieren, por ejemplo, las plantas. El contacto directo con la naturaleza les permitirá ampliar sus primeras aproximaciones que, en general, se realizan a través de libros o videos.

Experiencias para la actividad lúdica

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Promover el juego simbólico a partir de la imitación de modelos evocados y ofrecer diferentes elementos para caracterizarse y objetos para dramatizar, tales como muñecos, títeres, etcétera.
- Ofrecer repetidas situaciones de juego, en los distintos espacios (sala, patio, etcétera) para afianzar las habilidades ya aprendidas y disfrutar de los logros alcanzados.
- Favorecer el grado de autonomía en las actividades lúdicas, para elegir aquellos materiales con los que desea jugar y los espacios donde desplegar su juego.
- Alentar su participación en los juegos corporales.

El juego simbólico es un juego de representación, donde los niños a partir de los 2 años aproximadamente imitan diferentes acciones que forman parte de situaciones cotidianas que ellos vivencian. Las acciones pueden ser sobre el propio niño, por ejemplo “hace como si él durmiera”, para luego realizarlas con los objetos “haciendo dormir al muñeco”. Las diferentes acciones que el niño representa no siguen una secuencia lógica, un orden coherente. En estas edades no hay una planificación sobre el juego; por el contrario, improvisan aquello a lo que va a jugar de acuerdo con sus intereses del momento.

La representación se lleva a cabo gracias a la capacidad de simbolizar; es decir, el niño puede mentalmente interiorizar una acción concreta y real y posteriormente evocarla representándola mediante símbolos. Es en el momento de la representación cuando se ponen en juego la imaginación y creatividad propia del niño, que se combinan con las situaciones reales que ha vivenciado.

Los símbolos permiten representar un objeto o una persona ausente a través de otros que tiene a disposición. En un principio, cuando el niño se inicia en este tipo de juego, los diferentes símbolos que utiliza no buscarán necesariamente acercarse a la realidad, debido al egocentrismo característico de estas edades –una caja podrá ser utilizada para representar un auto–. Pero a medida que avanza en el juego, pretenderá una mayor rigurosidad en la semejanza de los objetos que utiliza para representar las diferentes situaciones o acciones. De esta manera, por ejemplo, a un palo de escoba se le podrá asignar el rol de un caballo.

Paulatinamente, a medida que van creciendo, los niños complejizarán el juego simbólico con el aporte de su propia imaginación y lo inventarán por completo, ampliando la imitación de las acciones y situaciones que eran características en sus comienzos. Es decir, al principio imitarán, jugando al “como si”, algunas acciones que realizan, por ejemplo, la mamá o el papá. En este caso, las acciones tendrán que ver con: darles de comer a los muñecos, acunarlos para hacerlos dormir, cambiarles el pañal, preparar la comida, tocar la guitarra, etcétera.

A su vez, en los primeros años, el niño lleva a cabo el juego de manera solitaria e individual, compartiendo el espacio de juego con los demás pero sin procurar una interacción o comunicación. Cada uno juega su propio juego, sin que le despierte interés el juego del compañero; es decir, aún no hay intención de participar en un juego de representación grupal.

A través del juego simbólico, el niño puede: revivir diversas situaciones por el simple placer de repetir las, asumir roles de “poder” donde ejerce su propio control sobre lo que sucede de acuerdo a lo que más le convenga, adoptar un rol activo de aquellas situaciones que ha vivido pasivamente, cambiar algún aspecto de la realidad asumiendo una actitud opuesta, expresar o manifestar diferentes sensaciones de miedo, angustia, rabia y diversas fantasías. Todo ello contribuye a la conformación de su yo, a la comprensión de la realidad que lo rodea, ampliando y fortaleciendo su incipiente desarrollo del lenguaje verbal, así como también ayudándolo a interiorizar las normas de comportamiento que le permitan de manera gradual integrarse socialmente. Es decir, el niño asimila lo real y cercano a su entorno y lo transforma de acuerdo con sus necesidades e imaginación propia. Asimila, por un lado, acciones habituales que sus padres o personas responsables que lo cuidan realizan sobre él, así como también esquemas de conductas que imitan de otros (“peinarse”, “tomar café”, “regar las plantas”).



El despliegue de este tipo de juego contribuye al desarrollo intelectual y emocional del niño, ya que favorece el avance de las diferentes funciones intelectuales; entre ellas: la memoria, la atención, la imaginación y la creatividad. El juego simbólico permite al niño coordinar los movimientos de su cuerpo, amplía sus posibilidades de expresión –verbal y gestual– y le permite explorar, investigar y dar utilidad simbólica a los diferentes objetos cotidianos.

En la institución educativa, hacia el final de la segunda sección del jardín maternal –a los 2 años de edad, aproximadamente–, el juego simbólico tiene un lugar preponderante, y generalmente se desarrolla en el “rincón de dramatizaciones”. A través de él, el niño asimilará, expresará y jugará con diferentes vivencias. Será importante que los docentes promuevan la variación de los diferentes roles que eligen los niños representar, y así amplíen su experimentación e identificación. Es esperable contar tanto con un espacio físico especialmente dedicado a ello, como con materiales y objetos acordes y en buen estado que promuevan el juego.

Contenidos

- Iniciación en el juego simbólico. Imitación de modelos, conductas y situaciones evocadas.
- Participación activa en diferentes propuestas lúdicas.
- Elección autónoma de juguetes, materiales y objetos necesarios para el desarrollo del juego.
- Iniciación en la realización de juegos corporales y despliegue de algunas destrezas físicas.
- Interés, disfrute y goce en las diferentes actividades de juego realizadas.

► *El juego heurístico*¹¹¹

El juego heurístico está dirigido a los niños que ya se desplazan y que pueden intencionalmente poner en contacto dos o más objetos entre sí; esto se da, en general, a partir del primer año de vida (12 a 24 meses). Se lo concibe como una prolongación del juego de la cesta, es decir, implica continuar con el proceso iniciado en el juego que lo precede. Es importante la variedad de los objetos presentados, ya que el niño a través de su exploración necesita descubrir qué son las cosas que lo rodean y cómo se comportan.

Modo de realización:

Hay dos requisitos indispensables para poder llevar a cabo el juego heurístico, y son el tiempo y el espacio. Siempre es importante que el docente planifique la actividad, previendo los materiales que se dispondrán, así como también contar con el tiempo suficiente para que los niños puedan desplegar su juego libremente, sin limitaciones por falta de tiempo. En cuanto al espacio, el docente deberá preparar el ambiente de la sala de modo tal que esté despejada y libre de otros elementos que no sean los del juego heurístico, para poder circular y jugar cómodamente y con libertad. Se deberá procurar un ambiente tranquilo, que les permita realizar las exploraciones correspondientes.

Luego, tendrá que seleccionar colecciones de objetos dispuestos en diferentes bolsas de acuerdo con sus características comunes, y deberán ser aptas para combinarse entre sí. Es necesario contar con al menos tres tipos de objetos sensoriales distintos, que en total supongan alrededor de 25 objetos por niño (cuanto mayor es la cantidad ofrecida, mayor es la capacidad exploratoria y combinatoria entre ellos),

¹¹¹ Goldschmied, E. y Jackson, S. *La educación infantil de 0 a 3 años. Juegos del descubrimiento: cesta del tesoro y juego heurístico*. Madrid, Morata, 2007.

con los recipientes de diferentes tamaños que funcionarán como contenedores, estableciendo tres por niño, aproximadamente. Las bolsas se podrán distribuir por la sala en diferentes puntos o lugares, para evitar que los niños se amontonen.

Una vez concluida la preparación del espacio y los materiales de juego, los niños podrán comenzar con la fase de exploración, realizando diferentes acciones con los objetos presentados, entre ellas: tapar, destapar, abrir, cerrar, llenar, vaciar, apilar, rodar.

La función del docente será la de acompañar, estar disponible, actuar como un referente estable a través de la observación. Esto le dará seguridad y confianza al niño y le permitirá al docente estar al tanto de la evolución que muestra cada uno de ellos en el juego (por ejemplo, cuáles son los objetos que más le interesan y otras preferencias).

La última etapa implica el orden y guardado del material en su bolsa correspondiente, clasificándolo de acuerdo con criterios evidentes. Esto estará a cargo del docente, quien estimulará a los alumnos para que lo acompañen en la tarea. Es preciso destinar un tiempo determinado para dicho momento, evitando hacerlo de prisa, y disfrutando de la tarea.

Propuesta de objetos para incorporar en el juego heurístico:

Agregar a los de la cesta del tesoro potes vacíos con tapa a rosca, tubos de cartón, pompones de lana, broches para tender la ropa, rúleros para el pelo, pelotas de tenis, aros de cortina, algunos artículos de cocina, etcétera.

Es importante continuar con la búsqueda de objetos para incorporar a las bolsas respectivas. De esta manera, se contribuirá a mantener el interés y la curiosidad de los niños en la actividad propuesta. Para ello, se podrá contar con la participación de la familia en la recolección de objetos para incorporar al juego heurístico de la sala.

Experiencias para la expresión y la comunicación

Propósitos

En relación con los niños, la institución escolar y los docentes asumen el compromiso de:

- Promover la ampliación de su vocabulario y la imitación de las palabras que escuchan en su entorno, para lograr expresarse verbalmente a través de las primeras palabras y oraciones sencillas (solicitar objetos, etcétera).
- Incentivar la comunicación no verbal a través de la representación de algunas acciones cotidianas y la creación de nuevos movimientos.
- Ampliar sus posibilidades de interacción con los libros y alentar su exploración (tocar texturas u otras propuestas que los libros ofrezcan, observar imágenes mientras el adulto lee, voltear las páginas).
- Propiciar la escucha literaria de poesías y cuentos breves y sencillos.
- Favorecer la exploración plástica a través de la experimentación de algunos materiales y sencillas herramientas, observación de imágenes y del entorno natural.
- Ofrecer oportunidades para disfrutar de diferentes juegos expresivos corporales en forma individual, con los adultos y con los pares, en ocasiones con música y en otras sin ella (rondas de pocos niños, en parejas, etcétera).

- Favorecer la comprensión y ejecución de consignas simples.
- Promover el reconocimiento e imitación de los sonidos del entorno, así como también de la reproducción de algún pasaje de una canción, e iniciarlos en el acompañamiento instrumental de algunas canciones.

Al finalizar su primer año de vida y en el inicio del segundo, los niños comienzan a moverse más libremente y a exteriorizar sus posibilidades expresivas y comunicativas. En tan solo un año, han realizado importantes progresos en su competencia motora global, y en algunos aspectos de la motricidad selectiva, en la comprensión del lenguaje, en su disponibilidad para la escucha de narraciones y canciones, en la producción de sonidos y de ciertas palabras frases, en sus expresiones gestuales y corporales, y en el inicio de su capacidad representativa que se manifiesta esencialmente en sus juegos de simulación o del “como si”.

Los niños comienzan a comunicarse a través de gestos y manifestaciones no verbales, animándose a hablar cuando los adultos los motivan y acompañan en sus intentos. Enriquecen su vocabulario, al imitar las palabras que escuchan en su entorno, y en estas edades aumentan notablemente su capacidad de comprensión, aun cuando no puedan expresarse con soltura. Es placentero para los adultos observar y escuchar las primeras incursiones de los niños en el lenguaje, dado que sus expresiones son graciosas, y sus vocablos originales y creativos.

Contenidos

- *La comunicación verbal: comprensión verbal (desde el reconocimiento de objetos y acciones enunciados por los otros hacia la comprensión de nuevos significados) y expresión verbal (desde la formulación de palabras frases hasta oraciones simples)*

La primera expresión verbal convencional del niño consiste en palabras únicas (palabra-frase) que tienen el significado de una frase completa. En ellas, existe una combinación de dos elementos, uno que se expresa verbalmente y otro que solo se individualiza en la situación, cuando se observan los gestos y las acciones del niño al enunciarlas. Estas palabras, con valor de frase, dan cuenta del inicio de la competencia sintáctica. “Es un efecto evidente que el significado transmitido a través de una palabra sola, en un determinado contexto, tiene la posibilidad de ser comprendida solo si se supone que esta palabra está inserta en una estructura más compleja, que, sin embargo, no es explicitada.”¹¹²

La capacidad de explicitar significados y relaciones, articulados en un mensaje comprensible, le permitirá luego la producción de frases que contengan la estructura mínima: el sujeto y la intención, por ejemplo: “nene papa”. Sucesivamente irá incluyendo nuevos elementos a esta estructura base: los verbos, los adjetivos (“papa rica”), artículos (“la papa”), adverbios (“más papa”), preposiciones (“la pelota de Juan”). Todo este desarrollo es fruto de las situaciones en las que el niño utiliza el lenguaje, pues el interlocutor adulto, que en principio comunica cara a cara, se va distanciando en el espacio. Por ejemplo, cuando el docente está en otro sector de la sala y le conversa, desafía a que el niño le responda sin la ayuda de los gestos.

La estructuración del lenguaje precisa de la confrontación con el modelo lingüístico completo (del adulto o de los niños mayores), ya que este intercambio le posibilitará adquirir nuevos significados y realizar construcciones sintácticas más ricas y adecuadas.

La interacción del niño con los otros (adultos, niños) actúa como un organizador lingüístico, que lo ayuda a relacionar sus intenciones comunicativas con los medios necesarios para lograrlo. “El adulto guía la actividad lingüística del niño dentro de sus posibilidades de expre-

¹¹² Frabboni, F., *op. cit.*

sión, focaliza su atención en un tema, le proporciona modelos del sistema lingüístico adulto, produce extensiones, multiplica las situaciones y las funciones para las que se pueden emplear determinadas emisiones y amplía el rango de contextos en los que ocurren los intercambios, proporcionándole la oportunidad de observar y dominar los diferentes sentidos de las palabras y expresiones y sus distintos usos.”¹¹³

El lenguaje del docente acompañando la actividad de los niños, el uso de diferentes inflexiones y entonaciones de su voz para remarcar intenciones, la nominación de objetos y acciones, enunciando los distintos “actores” de una misma acción o las diferentes acciones que puede realizar un mismo sujeto, son solo algunas de las múltiples posibilidades para desarrollar la comprensión verbal. Asimismo, con los niños mayores se debe iniciar la narración de cuentos breves y sencillos. Algunos podrán ser relatos hilvanados por los propios docentes, utilizando situaciones y elementos conocidos por los niños y, en ocasiones, con el apoyo de imágenes (el imángrafo puede ser un recurso eficaz). Es importante recordar que el lenguaje que el docente debe usar con sus alumnos debe ser necesariamente rico, complejo en su construcción, un lenguaje “adulto”, y no “a la medida del niño” (por ejemplo, sin referirse a él y a los objetos del entorno en diminutivo, ya que de esta manera se dificulta un real enriquecimiento de su comprensión y su expresión verbal).

La expresión verbal se fomentará a partir de preguntas que obliguen al niño a ampliar sus enunciados; los libros de imágenes permitirán reconocer y nombrar elementos. Escuchar poesías y canciones, que luego serán solicitadas por los propios niños, juegos de imitación de acciones acompañadas de frases con ritmo, de repetición de onomatopeyas o de ruidos del ambiente, etcétera.

► *Expresión y comunicación no verbal (desde la imitación de gestos y movimientos corporales hacia la representación de acciones cotidianas y la creación de nuevos movimientos)*

El lenguaje verbal acompañará en numerosas ocasiones la comunicación no verbal, en especial la corporal. Los juegos de imitación de acciones (por ejemplo: “tenemos sueño, bostezamos, nos dormimos”) o de gestos (“estamos enojados”, “qué me importa”) se complejizarán al proponer juegos simbólicos como “dar de comer a las muñecas”, “ir de compras”, “hacer comida”, entre otros.

No todas las acciones se utilizarán para representar estados de ánimo. Muchas veces, los niños se adueñan del gesto o de la acción corporal y disfrutan con la sola repetición, experimentando el movimiento en sí mismo. Es decir que un mismo gesto puede tener para el niño diferentes significados: expresar un estado de ánimo o el simple placer por el movimiento.

El niño, en estas edades, tiende a incorporar el cuerpo en su totalidad; por ejemplo, cuando aplaude hace gestos con su cara, mueve la cabeza, se balancea... La experimentación de acciones, conocidas o nuevas, realizadas con distintas partes del cuerpo (golpear, acariciar, rascar, presionar, aplaudir), utilizando elementos o no, amplía lo que se describe en el ítem referido a la discriminación corporal.

El niño enriquecerá su capacidad de representación a través del juego simbólico. Este se va adquiriendo progresivamente desde la imitación que realiza el niño alejado en el tiempo del modelo; por ejemplo, cuando juega a que sale a pasear con una cartera en el brazo o cuando hace que duerme acostado en el suelo. Luego, hará recaer estas acciones en los objetos; por ejemplo, la muñeca a la que se acuesta en la cuna, para que posteriormente estas acciones aisladas se encadenen en una secuencia.

¹¹³ Ana María Manrique, *op. cit.*

En este proceso, juegan un rol fundamental los materiales puestos a disposición del grupo, la interacción con los otros niños y con el docente. Los materiales de usos múltiples, como cajas, envases, telas, etcétera, además de los muñecos, cucharas, tazas, entre otros, despiertan la curiosidad y promueven diferentes conductas en los niños: algunos circulan por la sala, en un juego exploratorio 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 toman algunos objetos y hacen como si comieran, usando la cuchara y la taza. Mientras tanto, un tercer grupo toma la muñeca, la acuna, la acuesta; toma la cuchara y un plato, hace que le da de comer...

El docente cumplirá un rol destacado en el aprendizaje y el enriquecimiento del juego del pequeño deambulador, desde la preparación de la sala y los materiales para estimular el encuentro lúdico de los niños, hasta su participación en la situación para mostrar la forma de jugar, simplemente interviniendo en el juego: proponiendo “darle de comer al bebé” o cambiarle los pañales al muñeco, etcétera.

Comienza una etapa en la que habrá que asesorar a las familias acerca de los juguetes adecuados para estimular estos juegos. El docente tendrá que explicarles la importancia de evitar los encasillamientos en relación con los juguetes destinados para las niñas y aquellos dirigidos a los varones: ambos sexos tienen necesidad de jugar con muñecas y autitos para el desarrollo de su capacidad representativa; por lo tanto, se debe elegir sin temores a determinar una preferencia sexual.

► Escuchar poesía

La segunda sección de nivel inicial invita al docente a cargo a redoblar iniciativas y creatividad para iniciar o continuar la tarea de propiciar el disfrute y sensibilización hacia la literatura. La práctica lingüística que implica escuchar —fundamental para garantizar esos procesos— puede parecer un aprendizaje difícil de lograr, desafiado por la actividad intensa y el interés por explorar el mundo circundante característico de los niños de estas edades. Pero en simultáneo se abren también atractivas posibilidades, debido al inicio de la representación simbólica y las nuevas competencias a nivel verbal que los pequeños van desplegando.

Durante las etapas de adquisición y construcción del lenguaje, que se dan aproximadamente en esta edad, la poesía posee un nuevo atractivo para los niños, porque les acerca un mundo en donde la palabra adquiere un primer plano y es explorada en su materialidad sonora y rítmica.

Al ya iniciado disfrute del ritmo, la rima, la musicalidad, los juegos de sonoridades, se agrega ahora la posibilidad de ir reconociendo las palabras que integran el poema; comenzar a participar en la escucha diciendo alguna o algunas de las que se incluyen en él y, gradualmente, construir sentidos y connotaciones.

Es importante que el docente preste especial atención a la selección de poemas que dirá para ellos, a fin de que conciten su interés y propicien algunos de estos procesos que hemos mencionado.

Para la selección de poemas, se sugiere tener en cuenta los siguientes criterios:

Cualidad musical. Esta característica está dada, básicamente, por el ritmo y la rima presentes en los poemas.

Como afirma Elsa Bornemann, “el ritmo y la melodía del verso son fuentes primarias de satisfacción para el niño (...) rápidamente descubre que —tal como la música— la poesía tiene su propio ritmo y que ciertos versos parecen caminar, galopar, trotar, correr, andar de puntillas... En cuanto a la rima, es evidente que le produce goce debido a la concordancia final de los consonantes o asonantes em-

pleados en los versos (...). La cualidad musical del verso es –por lo tanto– uno de los más poderosos apelativos para captar su interés por el mismo, a la par que le permite ir habituando lengua y oído a los aspectos musicales del idioma castellano.”¹¹⁴

Es importante, entonces, que tanto el ritmo –logrado básicamente por la distribución de acentos del poema y sus pausas– como la rima –concordancia final de los sonidos al final de los versos– aparezcan de manera marcada en los poemas que se seleccionen.

Elemento narrativo. Los poemas que cuentan historias suelen ser los preferidos en todos los años que abarca la infancia; este es, incluso, un interés que se mantiene luego en muchos adultos. Cuando pensamos en los poemas por seleccionar para esta segunda sección, podemos pensar más precisamente en un “elemento narrativo”, ya que la brevedad del poema en ocasiones impide que se alcance el real efecto de un poema narrativo, esa especie de “cuento en verso”, en palabras de Elsa Bornemann. Se trata, entonces de que el poema refiera algo, “cuente” una sencilla escena, se apoye en un elemento narrativo, lo que ayudará a obtener el interés de los niños.

Clases de palabras. Tal como indica Elsa Bornemann, “los niños captan en primer término el matiz afectivo de las palabras y luego su significado (...); el valor de toda poesía radica en sugerir, en despertar, en provocar una respuesta emocional, no apelando únicamente al significado literal aunque este sea —obviamente— muy importante. Es por ello que las palabras de un buen poema infantil han de ser connotativas, sensorialmente ricas, precisas en su definición, vigorosas. Han de hablar a los sentidos y estimular la imaginación, ya sea para provocar la risa del niño, su sorpresa o su simpatía”¹¹⁵.

Cabe detenerse especialmente en lo que dice esta prestigiosa autora, para alejarnos de la idea de que los niños deben “comprender” todo lo que dice el poema, concepto en sí mismo erróneo, ya que es esencial a la poesía la sugerencia, los efectos semánticos múltiples, la connotación, el juego de sonoridades muchas veces sin significado conceptual, pero sí con sentido poético. Es importante que en el mundo nuevo de palabras que los niños están descubriendo y en algunos casos comenzando a decir, aparezca la poesía portando muchas que están presentes en su vida cotidiana, pero también otras que irá conociendo y disfrutando gracias a ella. Creemos que el hecho de seleccionar poemas que contemplen esta posibilidad puede ser la clave para que los chicos los disfruten especialmente.

Tema/contenido. Para estas edades, es importante que aquello que cuenta o describe el poema tenga algún punto de afinidad con experiencias y emociones de los niños, para que puedan aproximarse al disfrute del sentido poético que proponen.

A continuación, se incluyen dos textos que pueden ejemplificar aspectos de este punto que deben tomarse en cuenta para la selección, como así también el referido a la clase de palabras que pueden aparecer en los poemas.

¹¹⁴ Bornemann, Elsa. *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*. Buenos Aires, Latina, 1976.

¹¹⁵ Bornemann, Elsa, *op. cit.*

Este perrito mío

*Este perrito mío
no tiene cola;
bueno, un poquito tiene,
más que de sobra...
¡Y si vieran ustedes
cómo la mueve,
y me dice con ella
cuánto me quiere!*

*Vamos, perrito mío,
ven a jugar.
Y él me mira y responde:
guau-guau, guau-guau.*

Blanca R. de Jaccard

La luna de España

*La luna de España
pandero de miel
no sé lo que tiene
que crece al revés.
Capricho de reina,
capricho de rey,
¡qué luna tan guapa,
salada, y olé!*

En el primer caso, es posible advertir que el poema refiere a un animal que los chicos seguramente conocen y está conformado por palabras probablemente muy habituales para ellos. Pero la poesía permite trascender la experiencia cotidiana que los niños puedan tener al incluir, entre otras cosas, el toque humorístico al describir la cola del perro, las exclamaciones en relación a su forma de expresar la alegría, el cariño, y el “diálogo” simpático que se imagina en la última estrofa.

El segundo ejemplo, en cambio, podría parecer inadecuado en primera instancia, ya que habla de la luna e incluye palabras casi en su totalidad desconocidas a estas edades. Sin embargo, el punto de referencia existe porque es seguro que en algún momento de su corta vida los chicos la habrán mirado, probablemente señalada por algún adulto, quizás experimentando asombro o curiosidad por su figura y extraña belleza. La descripción poética que aporta el poema reafirma en cierto modo el sentir de los seres humanos frente a esta imagen, en pocas palabras, con simplicidad no exenta de densidad semántica, utilizando metáforas, reiteraciones y exclamaciones, dentro de la brevedad del poema que tiene cualidad musical muy marcada. Por esas razones, se convierte en una oportunidad estética muy interesante para acercar a los niños pequeños.

Extensión y medida de los versos. Es recomendable seleccionar poemas breves, quizá con una extensión levemente mayor cuando se trata de poemas narrativos. Respecto de la medida de los versos, es aconsejable que estos no excedan la métrica de las coplas (versos octosílabos). El verso octosilábico el más frecuente en la poesía tradicional de habla española, el más “connatural al idioma”, en palabras de Menéndez Pidal, y que parece vincularse mejor con la poesía para niños en general.

Siguiendo estas premisas, la selección de los poemas podrá acercar a los niños a la dimensión estética del lenguaje, permitiéndoles jugar con él, explorarlo y dejarse llevar por la sugerencia de las palabras. Es importante recordar que, como dijo Graciela Pellizzari, la poesía para niños es “ritmo, rima y juego de palabras con sentido poético”, entendiéndose esto último como la posibilidad expresiva del poema que provoca otras vivencias diferentes de la percepción práctica o cotidiana. “El niño –ajeno a la disquisición racional– intuye e *inaugura* los objetos de su conocimiento con esa *visión adánica* que caracteriza al poeta”.¹¹⁶

Además de la alternativa de decir poemas a los niños de manera individualizada y en momentos diferentes de la cotidianidad, como se señaló para el trabajo en la primera sección, en la sala de un año el docente podrá comenzar a proponer momentos de escucha compartida de poesías.

¹¹⁶ Pellizzari, G. *Una nueva visión de la poesía*. Buenos Aires, Ediciones Braga, 1990.

Será esta una experiencia novedosa para los pequeños, y un aprendizaje que implicará desafíos para ellos, como suspender momentáneamente la acción y la deambulación, para permanecer por un rato sentados juntos y escuchar.

Ayudará a convocar al grupo e iniciar un cierto formato que propicie la actividad elegir un sector de la sala en el que puedan reunirse cómodamente, colocar una manta o algunas colchonetas pequeñas formando un semicírculo en dirección al docente, para que todos puedan verlo y oírlo con claridad.

Se proponen a continuación algunas sugerencias para apoyar esta transmisión de los poemas, que el docente dirá de manera clara y expresiva, como modo de favorecer el encuentro de los niños y los textos poéticos.

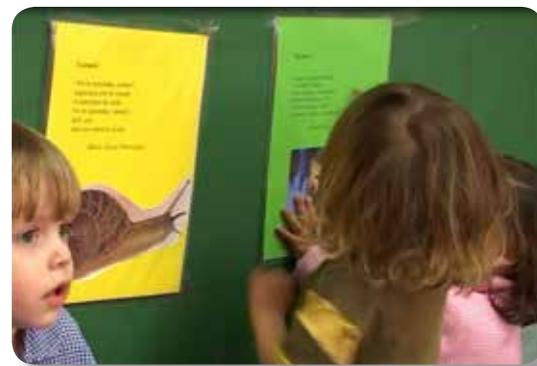
A continuación, se describen algunas modalidades posibles de presentación de las poesías.

La “poesía mojada”. Esta propuesta, creación de la escritora y especialista en literatura infantil Graciela Pellizzari, consiste en decir el poema a la par que aparecen las siluetas de algunos elementos presentes en ella. Las siluetas pueden confeccionarse con recortes de bolsas plásticas de diferentes colores, que se adhieren al vidrio de una ventana (o alguna superficie equivalente) mojado con un poco de agua. “Es una sencilla manera de decir una poesía –previamente elegida– que suma al lenguaje poético (con su ritmo, rima y juego de palabras) más lo estético-visual y de simple realización.”¹¹⁷

La imagen es solo un aditamento que acompaña lo fundamental, que es la palabra. Por esa razón, se propone evitar lo estereotipado y también la inclusión de detalles en las siluetas. Tampoco se trata de incluir muchas imágenes, ya que, como ya se ha dicho y se reitera, lo fundamental es que los niños escuchen el poema. Las siluetas que aparecen casi “por arte de magia” y quedan suspendidas en la transparencia del vidrio son apoyos para concitar la atención y sostener la escucha, muy importantes para esta etapa en que estamos enseñando a escuchar este tipo particular de textos. “El agua les llama mucho la atención y da el efecto ‘mágico’ que tanto atrae a los niños de esta edad, que frenan su deambular y quedan absortos escuchando y mirando.”¹¹⁸

Tarjetones con poesías. El docente podrá elaborar soportes, a la manera de tarjetones, que incluyan el texto del poema junto con fotos, reproducciones de imágenes artísticas o ilustraciones referidas a lo que se menciona en ellos (preferentemente solo una por cada tarjetón). Se sugiere que cada uno de los tarjetones esté protegido por un folio, ya que la idea es que los niños tengan acceso directo a ellos luego de la presentación y lectura que se haga.

La imagen que acompañe el poema, más que un modo de relacionar conceptualmente de qué se habla en él, será una manera de que los chicos comiencen a identificar a cada uno y puedan elegir y solicitar lo que quieren volver a escuchar. Esto favorece su posibilidad de comunicación en esta etapa, en que los niños tienen más posibilidades gestuales que verbales para manifestar sus preferencias.



¹¹⁷ Pellizzari, G. *Palabras desde la cuna*. Buenos Aires, Nazhira, 2008.

¹¹⁸ Pellizzari, G., *op. cit.*

Colocados a la vista de los niños, el docente puede leer o, mejor, decir de memoria y expresivamente cada poema, señalando de cuál se trata. Se considera conveniente reiterar cada uno de ellos. Podrá luego preguntar cuál les gustó más, cuál quieren volver a escuchar, para que los niños lo expresen con las posibilidades verbales con que cuenten y, básicamente, con las gestuales, señalando o tocando el soporte en cuestión.

Los tarjetones pueden permanecer luego a la vista de los niños o en una caja o estante a los que tengan acceso, para que ellos mismos los busquen y soliciten escucharlos otra vez.¹¹⁹

Poesía colgada. Esta propuesta consiste en hacer aparecer imágenes relacionadas con el poema para que queden suspendidas, colgando con hilos poco visibles de un soporte que oficie las veces de una especie de retablo.

El soporte puede hacerse con un cartón forrado o pintado de forma homogénea, de manera que pueda sostenerse vertical (como un libro o una carpeta abierta, parada de canto). También puede ser el reverso de una caja, una valija pequeña, un portafolios abierto, o cualquier objeto que pueda permitir este efecto de que



las imágenes, escondidas primero detrás, puedan pasarse para adelante, a la vista de los niños y quedar suspendidas frente a ellos.

Los hilos para hacer pender las imágenes de ellos pueden ser simples hilos de coser, tanza transparente o cualquier equivalente, sujetos con cinta adhesiva por detrás. La intención es la misma que en la actividad de “la poesía mojada”: acompañar sutilmente el texto del poema con siluetas (elaboradas con las mismas recomendaciones allí señaladas) que atrapen la atención de los niños y la sostengan para favorecer la escucha.

Poesía con objetos. Esta apoyatura visual a la que referimos en los ejemplos anteriores podrá, en algunos casos, lograrse con algunos elementos reales o figurativos, afines a lo que menciona el poema. El docente puede recitar la poesía mientras hace aparecer, muestra o mueve el objeto en cuestión. Damos a continuación algunos ejemplos para tratar de clarificar la propuesta.

La naranja y el limón

*Iban juntos de la mano
la naranja y el limón.
Se bajaron de la planta
y cruzaron el portón.*

*Recorrieron todo el pueblo
entonando una canción
y volvieron muy cansados
la naranja y el limón.*

Horacio Guillén

¹¹⁹ Es posible ver ejemplos de cómo se realizan actividades basadas en estas ideas en el DVD *Propuestas de actividades para los más pequeños*, material elaborado por la Dirección de Currícula y enseñanza GCBA, 2011.

Para este poema, por ejemplo, el docente puede sostener en sus manos y ocultar detrás de su espalda ambas frutas. Cuando son mencionadas en el poema, puede hacerlas aparecer y juntarlas, simulando con un movimiento el hecho de que ambas bajen de la planta. En el mismo sentido, moverlas luego como si fueran caminando juntas, para imprimir el mismo movimiento, más lento, cuando el poema refiere el regreso y destacar, a cada una, cuando se las nombra al final.

*La gallina papanata
puso un huevo en la canasta;
puso uno, puso dos,
puso tres, puso cuatro,
puso cinco, puso seis,
puso siete, puso ocho,
me despiertan a las ocho
con un mate y un bizcocho.*

En este caso (de una rima popular anónima), se podría utilizar algún elemento figurativo, como un muñeco o incluso una agarradera de cocina con forma de gallinita y una pequeña canasta, cestita o panera, para mostrarlos mientras se dice el poema.

En todos los casos es importante que el docente esté atento a las reacciones de los niños mientras dice el poema y lo reitera: si hay escucha atenta, aunque sea breve; expresiones de asombro; alguna sonrisa o incluso un aplauso... esos serán valiosos indicadores para tomar en cuenta en estas etapas, en las que aún no aparecen muchas verbalizaciones.

Poesía con movimientos. También, en algunos casos, el docente puede utilizar algún movimiento corporal que el poema le sugiera para incorporarlo en algunos pasajes o mantenerlo sostenidamente mientras lo dice. Damos algunos ejemplos en ambos sentidos.

*Marchaban los cangrejos,
marchaban al compás,
y el paso de adelante
lo daban para atrás.
puso siete, puso ocho,
me despiertan a las ocho
con un mate y un bizcocho.*

Con la mano, el docente puede simular el andar de un cangrejo, siguiendo rítmicamente las palabras del poema, invirtiendo la dirección al final, tal como se enuncia en el texto. En este caso, todo el poema puede ir acompañado por este movimiento que el docente hace a la vista de los niños, en el aire o, por ejemplo, sobre su propio brazo.

Con otros poemas, las alternativas pueden ser otras:

*Sal, sol, solito
y caliéntame un poquito
para hoy y mañana,
para toda la semana.*

Se podría iniciar el poema haciendo una especie de seña en la dirección en que puede estar el sol, como invitándolo a salir y, a continuación, otro gesto o movimiento que sugiera el recibir su calor.

En ningún caso se trata de “declamar” el poema, “llenarlo” de movimientos y, menos aun, “taparlo” con ellos. Reiteramos que se trata de poner siempre en primer plano el texto poético. Los movimientos que se decida hacer para acompañar la poesía tienen, en este caso, la doble función de apoyar parcialmente la escucha del texto y también la intención de invitar a los niños a “decirlo” junto con el docente, al ir apropiándose de algunas acciones que puedan hacer juntamente con él. Gradualmente, podrá verse cómo, además de valerse de esta manera gestual

de participar en la escucha y el recitado del poema, los niños comenzarán a decir algunas palabras o parte de las que aparecen en él. También, en muchas ocasiones, los niños podrán utilizar estas formas que han relacionado con los poemas para solicitar el que quieren escuchar y decir juntos.

Así como es importante reiterar los poemas que se digan a los niños, también lo es alternar las propuestas que implican algún tipo de apoyatura con imágenes y movimientos, para ir dando paso, hacia el final del año, a la escucha despojada ya de estas alternativas didácticas que hemos mencionado. Todo el proceso de vinculación con la poesía busca que los niños aprendan a disfrutar de la escucha de este tipo de texto “saboreando” sus palabras, sus ritmos, sus sonoridades.

El docente podrá también hacer partícipes a las familias, enviándoles los textos de todos los poemas, o los favoritos del grupo, para que conozcan y valoricen este proceso de gustación poética que los chicos están transitando. Los niños podrán reencontrarse con los poemas en su hogar a través de las voces de sus seres queridos. Puede solicitar también que envíen otros poemas que les gusten para acrecentar el repertorio de la sala.

► “Leer” libros

Las experiencias ya iniciadas de lectura de libros realizados en materiales resistentes y seguros para los más pequeños (libros de tela y plástico) se podrán enriquecer con la inclusión de libros de cartón. Se trata de libros realizados en cartón plastificado que contemplan las posibilidades de manipulación de los niños y les facilitan el volteo de las páginas.

El mercado editorial ofrece una amplia variedad. El docente podrá hacer una selección criteriosa que tome en cuenta el formato, la ilustración, las posibilidades de interacción que algunos de ellos ofrecen y, muy especialmente, los textos que incluyen.

Respecto del formato, es importante tener en cuenta que faciliten el manejo de los niños, ya que algunos pueden resultar muy grandes o, por el contrario, demasiado pequeños para el uso cómodo de sus manos. También revisten alguna dificultad los que muestran una forma apaisada, que hace más difícil el volteo de las páginas. Suelen resultar más accesibles los que rondan aproximadamente la medida de 15 cm x 15 cm.

En cuanto a las ilustraciones, será interesante ofrecer variedad de estilos que se alejen de las propuestas estereotipadas. En el caso de los libros que se centren en brindar información, el acompañamiento de fotografías de buena calidad brindará información visual de gran importancia para enriquecer el conocimiento del mundo que los niños están descubriendo.



En relación con las propuestas de interacción que estos libros ofrecen, se hace referencia a los que presentan algún tipo de “plus” que toma en cuenta el período sensorio motor que los niños atraviesan y, por ende, pueden resultar muy atractivos para ellos. Son libros que incluyen texturas para tocar, “ventanitas” para espiar, “aletas” para levantar y encontrar una ilustración escondida, agujeros para introducir un dedo y agregarle movimiento a algún personaje, etcétera. En todos los casos, el docente observará que estas interacciones resulten posibles de realizar por el niño y que no “tapen” al texto,

que está contando una historia o aportando información. La idea es que puedan enriquecer el contacto con el libro sin distraer de la historia que se cuenta o la información que se aporta.

En relación con los textos, es importante observar la variedad que estos libros pueden ofrecer y garantizar que los niños tengan acceso a ella.

Por un lado, se hallan aquellos libros que pueden considerarse informativos. La idea es que, de forma breve y sencilla, aporten datos e información contextualizada sobre el mundo que los niños están descubriendo: los colores de diferentes objetos y en la naturaleza, texturas relacionadas con cosas y animales, algunos elementos que puede haber y su uso en una casa; cómo son, qué hacen y qué comen distintos animales, etcétera. Como ya fuera dicho más arriba, la información que brinden los textos resulta significativamente enriquecida cuando está acompañada por fotografías de muy buena calidad.

Otro grupo lo integrarán los textos literarios, dentro de los cuales podemos distinguir textos narrativos –como cuentos y relatos– y textos poéticos.

Será importante realizar la selección tomando en cuenta la calidad literaria de todos ellos. Para los textos poéticos podrán considerar los criterios especificados en el punto la selección de poemas para los más pequeños y para los narrativos los que aparecen en características a tener en cuenta para la selección de cuentos y relatos, desarrollado más abajo.

Para trabajar la lectura en esta sala se sugiere presentar una “mesa de libros” con abundante material para que los niños elijan, cambien, busquen. Al ubicar los libros sobre una mesa y disponer sillas alrededor, se invita a los niños a ubicarse sentados, lo que favorece la permanencia en la actividad. Esto es importante para los pequeños deambuladores, siempre interesados por moverse y cambiar de lugar. La cantidad y atractivo de los libros presentados y la disposición del maestro para leerlos hará que, gradualmente, permanezcan más tiempo allí y disfruten más de la propuesta.

Es frecuente que al principio exploren rápidamente pasando de un libro a otro sin detenerse en ninguno, o disputando alguno solo porque lo tomó otro compañero. El docente se mostrará como modelo lector, ayudándolos con su lectura a detenerse poco a poco y disfrutar de cada uno, dirimiendo las rencillas que puedan aparecer, invitándolos a escuchar de a dos, a compartir, a prestar. Gradualmente y a partir de sus intervenciones, estos momentos de lectura compartida se irán prolongando.

El docente leerá alternativamente a los niños, acompañando el descubrimiento de las posibilidades de interacción que algunos libros presenten invitándolos a tocar, espiar, etcétera, celebrando y socializando los hallazgos que van logrando. Leerá completos y de manera expresiva los textos que se incluyan, tanto informativos como literarios. Irá alentando la participación de los niños en estas lecturas, por ejemplo, deteniéndose a mostrar alguna imagen, invitándolos a verbalizar lo que ven, haciéndoles preguntas sobre ella.

Es importante también que los libros se ordenen en una biblioteca accesible a los niños, ubicada en un espacio bien iluminado y acogedor, en el que puede disponerse de una mesa y sillas. Otra posibilidad podrá ser contar con una alfombra que ayude a delimitar el sector de lectura. Es preferible que los libros estén en un mueble que permita exhibirlos de frente. No se aconseja utilizar bolsilleros, puesto que estos nada tienen que ver con la manera en que socialmente se ubican los libros. Además no permiten distinguir la totalidad de las tapas —fundamentales para sentirse atraídos y realizar la elección de lo que se desea leer— y el constante poner y sacar de los bolsillos deteriora considerablemente los libros.

► Escuchar cuentos y relatos

Se podrá, en esta sala, iniciar momentos de escucha compartida de cuentos y relatos. Para ello, aconsejamos seleccionar textos breves que se narren con la apoyatura de imágenes, por ejemplo con franelógrafo, imágenes imantadas sobre pizarra o simplemente sobre cartulina con cinta adhesiva.

Para favorecer la escucha, será importante disponer el espacio de modo que los niños puedan ubicarse frente al docente, recurriendo a una manta o alfombra o, mejor incluso, armando un semicírculo con pequeñas colchonetas o con almohadones (que los niños pueden traer de sus casas).

Para los niños, será un verdadero desafío permanecer sentados escuchando; por eso, la selección del texto, la manera de contarlo y la disposición del espacio serán de capital importancia para concitar y mantener el interés, como así también para ir estableciendo gradualmente un formato, para que adquieran un hábito que les permita disfrutar de esta experiencia.

Características a tener en cuenta para la selección de cuentos y relatos:¹²⁰

Personajes. Deberán tener referentes conocidos para los niños. Los animales personificados —es decir, los que aparecen hablando y actuando en forma similar a los seres humanos— resultan de gran interés en esta etapa, especialmente si son animales pequeños. Es importante que estén caracterizados de manera simple, a través de los rasgos de su apariencia física o de su carácter evidenciados en su accionar (miedo, curiosidad, alegría, etcétera). Un protagonista con presencia permanente y que lleve adelante las acciones centrales permitirá comprender mejor el desarrollo argumental y, por consiguiente, disfrutar más de la historia.

Acciones y acontecimientos. Un acontecimiento central y acciones que se repitan facilitarán seguir el desarrollo de la historia narrada. Los acontecimientos ligados a cuestiones básicas (como tener frío, hambre o sueño) y los que impliquen un problema a resolver (como por ejemplo, buscar un lugar para protegerse de la lluvia) ayudarán a seguir el desarrollo del hilo argumental, que se centrará en las acciones reiteradas por los personajes para encontrar una solución.

Repetición de acciones, palabras y frases. Las acciones repetidas por los protagonistas son un recurso que permite a los niños acompañar mejor el desarrollo de la trama. La repetición de palabras, como por ejemplo el nombre del protagonista o de algún objeto importante en la historia, sin reemplazarlos por pronombres o expresiones equivalentes, ayuda a los niños a seguir mejor el desenvolvimiento del cuento o relato. Lo mismo ocurre con las frases que se reiteran, siempre de la misma manera, creando un ritmo particular que redundará en un gran atractivo para los pequeños.

Linealidad en la secuencia de sucesos. El orden de aparición de acciones y acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias que den simplicidad a la trama de modo que se facilite la comprensión de la historia.

¹²⁰ En este documento se entenderá como *relato* a la narración que consiste en una sucesión de acciones, y como *cuento* a la narración que presenta acciones y acontecimientos (cambio de estado que afecta a los personajes).

Final feliz. En el transcurso del cuento o relato aparecerán diversos sucesos para suscitar el interés. La preocupación, el enojo, la tristeza, etcétera de los protagonistas requerirán de un desenlace satisfactorio, que será recibido con gran regocijo de los niños.

En cuanto a la narración que el docente realice, se recuerda que esta será su recreación del texto elegido, respetando el orden de las secuencias de la historia y manteniendo iguales las palabras y frases que se repitan. El docente irá colocando y señalando las imágenes seleccionadas como apoyatura para la narración. Es importante la expresividad que se imprima al relatarlo, variando entonaciones, velocidades, etcétera, en función de lo que cuente la historia. También el otorgar voces diferenciadas a los personajes que aparecen en el cuento o relato, incluso agregar onomatopeyas, aunque el texto no las incluya, para dar más vida a los personajes animales que aparezcan o a los sonidos que la historia pueda incluir.

En función de estas experiencias y cuando los chicos hayan logrado un nivel de escucha sostenido, el docente podrá probar realizar algunas narraciones sin contar con el apoyo de imágenes. En este caso, será importante que la narración sea muy expresiva, manteniendo las características que hemos enunciado y que se preste especial atención a la recreación de imágenes en el espacio que el docente puede hacer mediante gestos y ademanes. Por ejemplo, si en algún pasaje de la historia el personaje saluda, se esconde, corre, se inclina cuando encuentra algo, etcétera, reproducirlo con el movimiento del cuerpo, de modo que los niños puedan atribuir esas acciones al personaje en cuestión.

Será importante observar con atención cuáles son las reacciones de los niños durante la escucha, ya que será básicamente la expresión gestual la que permita ponderar cómo se va desarrollando este proceso. Expresiones de asombro o alegría, sonrisas, miradas atentas, afirmaciones o negaciones, etcétera, darán valiosas pistas para evaluar y continuar con estas experiencias. Es probable también que, al finalizar la narración aparezcan manifestaciones ligadas a lo corporal, como besos, abrazos y hasta aplausos para manifestar su agrado. O algunas expresiones como “¡No, no!” o “¡Más!”, que pueden indicar que no quieren que el cuento termine, que están solicitando una reiteración, pero son también es una manera de expresar “Me gustó”.¹²¹

► Ver escenas con títeres

El desarrollo de la capacidad de representación característico de estas edades brinda a los niños nuevas posibilidades en su vinculación con los títeres, ya que podrán ampliar sus experiencias como espectadores e iniciarse también como productores, a través de la dramatización que pueden hacer con ellos.

Para que enriquezcan su experiencia como espectadores, el docente ofrecerá con frecuencia escenas breves, guardando las características técnicas que hemos mencionado el hablar de este tema en la primera sección: mostrar al títere como personaje, con movimientos claros, medidos pero expresivos, apoyándose en la acción y la mirada del muñeco.

¹²¹ Es posible ver ejemplos de cómo se realizan actividades basadas en estas ideas en el DVD *Propuestas de actividades para los más pequeños*, material elaborado por la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación GCBA, que está disponible en los jardines maternales y escuelas infantiles de la Ciudad de Buenos Aires.

Las escenas a representar pueden estar armadas en secuencias en las cuales el títere realice un conjunto de acciones significativas para los niños; por ejemplo, despertar, vestirse, desayunar, jugar con elementos equivalentes a los que utilizan los niños en sus juegos, encontrarse con otro títere con otras características como personaje, compartir o disputar el juguete, etcétera. El docente podrá incorporar diversos elementos sencillos que enriquezcan estas escenas a la manera de elementos del lenguaje teatral: objetos para interactuar (utilería), ropas o trozos de tela y cintas para vestirlo o engalanarlo (vestuario), alguna melodía o sonido de chinchines para que el títere aparezca (musicalización), aparecer y desaparecer detrás de una tela o mesa volcada (retablo) e incluso incorporar algunos “efectos especiales”, como por ejemplo jugar con pompas de jabón, tratando de atraparlas.

► Jugar con títeres

La frecuentación de esta experiencia como espectadores permitirá a los niños incorporar y probar diversas acciones para los títeres que quiera manejar en sus exploraciones lúdicas.

En este sentido, los títeres más adecuados para el manejo de estas edades son los de dedo, los de varilla, los de cono, y los que permiten mover la boca del muñeco. Presentan dificultades para el movimiento los tradicionales títeres de guante, que será mejor reservar para el uso del docente (no obstante, se pueden ofrecer también para la exploración).

“Cada chico tiene su propio ritmo para vincularse con los títeres. Algunos prefieren observar, otros lo tocan sin decidirse a introducir su mano, otros lo manipulan rápidamente. Respete estos ritmos individuales, dando frecuentes oportunidades de encuentro con los títeres y bastante tiempo en cada una para que cada niño pueda enriquecer su experiencia.”¹²²



Para favorecer estas acciones, lo recomendable es contar con una cantidad de títeres bastante superior al número de niños que integren la sala.

El docente podrá andamiar estas experiencias con algunas intervenciones simples pero significativas, para ayudarlos a enriquecer su juego. Una cosa importante es dirigir la mirada y la palabra siempre al títere que el niño está probando manejar y no al propio niño, ya que esto lo ayudará a darle vida como personaje. También puede acercarse manejando otro títere e invitar al niño a hacer algunas acciones juntos,

como esconderse, saltar, darse besos, etcétera.

La incorporación de diversos elementos brindará oportunidades de ampliar las acciones de los títeres. Será interesante comenzar con objetos que los niños vieron utilizar al títere manejado por el docente en alguna escena ofrecida para ellos; por ejemplo, vasos si el personaje del docente usó uno para beber, o telas, si jugó a esconderse con ellas. Se podrá tener una caja siempre a disposición de los niños con elementos como estos o similares, para que siempre formen parte de las actividades de dramatización.

También puede incorporarse una tela convenientemente sujeta y a una altura adecuada para que los chicos puedan hacer aparecer y desaparecer a los títeres, a la manera de un retablo. La misma puede estar pintada representando alguna escena (con casas, autos, árboles, por ejemplo) con algunos agujeros ubicados en lugares “estratégicos” (ventanas, por ejemplo) para que los

¹²² Zaina, A. “Literatura desde la cuna”, en Origlio et al. *Arte desde la cuna*. Buenos Aires, Nazhira, 2004.

títeres puedan aparecer por allí. Una opción simple es ubicar alguna mesa volcada cumpliendo una función similar.

En ocasiones, podrá incorporarse música con diferentes características para que los niños impriman movimientos a sus títeres en relación con ella.¹²³

► *Exploración plástica (la experimentación con diferentes materiales hacia el inicio de las primeras atribuciones de significado de lo realizado)*

El ojo y la mano son el padre y la madre de la actividad artística.
R. Arnheim, en *Arte y percepción visual*.

Si bien en estas edades los niños parten de la exploración, es preciso tener en cuenta que las experiencias estéticas son posibles desde bien pequeños. Las exploraciones desarrolladas con todos los sentidos son fundamentales, ya que favorecen el desarrollo de la imaginación, y las actividades plásticas son ricas en las exploraciones táctiles y visuales.

En algunas acciones en que los participantes se conmueven sensiblemente, podemos reconocer las experiencias estéticas. En estas, los sentidos participan como conexión sensible tanto para percibir algo que estaba presente pero aun no se la había visualizado, como también para crear algo nuevo. Gadamer señala que el desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiesta en el juego, en el arte y en la vida.

Desde bien pequeños, también es posible desarrollar la exploración visual a través de un entorno agradable y al observar conjuntamente con los niños diferentes imágenes.

La exploración plástica se inicia a partir del rastro que deja su gesto cuando el niño juega con la arena o el barro o cuando toma un lápiz o crayón. Descubre, así, la relación entre su movimiento y la marca que deja, y a partir de este descubrimiento comienza a variar sus movimientos y a controlarlos.

La actividad de dibujar, en los niños más pequeños, es compleja y necesita de una larga etapa de exploración y ejercitación que deberá ser reconocida e incentivada por el adulto. Hay que saber esperar, respetar los innumerables “rayoneos” y garabatos que realizan, en un principio todos muy parecidos, estando atento no solo a la producción sino a la actitud toda al dibujar. Es este un importante ejercicio funcional en el que el niño se autoentrena. “Efectivamente, es en la actividad espontánea donde los niños logran realizar formas que a veces descubren casualmente: ellos se imitan a sí mismos antes que imitar a los demás.”¹²⁴

Todos los niños son diferentes y, a su vez, gustan de distintas cosas. Al realizar esta ejercitación, se conectarán de diversa manera con los materiales y soportes.

La forma en que llevan a cabo estas actividades será observada con atención por el docente, porque revela no solo los gustos y las preferencias de sus alumnos sino también el proceso que desarrollan paulatinamente. Los niños a esta edad (hasta los tres años y medio) avanzan en sus grafismos y en apariencia muchas veces retroceden. Pero este retroceso es, en general, solo figurado, dado que el niño vuelve hacia atrás para autoentrenarse, desarrollar y reafirmar sus rayoneos, lo cual le da seguridad para lentamente comenzar a realizar algo nuevo.

Desde la tarea docente, será necesario ofrecer a cada niño actividades que le sean propicias. Si el adulto no está ansioso por los logros o los retrocesos de sus alumnos, y es capaz de observar la situación que se repite casi todos los días, preparará las actividades acordes.

¹²³ Es posible ver ejemplos de cómo se realizan actividades basadas en estas ideas en el DVD *Propuestas de actividades para los más pequeños*, material elaborado por la Dirección de Currícula y enseñanza GCBA, 2011.

¹²⁴ Lourçat. *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1982.

A su vez, el jardín tiene que aportar un espacio estimulante para potenciar ese autoentrenamiento, que luego derivará en grafismos cada vez más controlados por el desarrollo de su motricidad y la coordinación de ésta con la vista. Por ejemplo: si los niños tienen oportunidades de graficar cuando lo desean, sin esperar que la maestra haga una propuesta, si tienen a su alcance pizarras y tizas u otros materiales y soportes, potenciarán sus avances en los grafismos.

Los niños no llegan a los mismos desarrollos de sus grafismos a la misma edad; no obstante, la secuencia de encadenamientos y transformaciones son similares. En un principio, el niño tomará una herramienta, por ejemplo, un palito o una cuchara, y si la puede sostener entre sus dedos para dejar una marca, lo hará. En este inicio no registrará la vinculación entre la marca y sus propios movimientos.

“El niño, desde que tiene un año, comienza a garabatear en forma descontrolada. Aparecen de manera progresiva los movimientos más controlados. Utiliza sus manos de forma indistinta (derecha-izquierda) y simultáneamente. Intenta seguir el movimiento con la mirada, esta de a poco se va ajustando, hay menos velocidad y se produce el primer control (...). El desarrollo motor del flexor del dedo pulgar hace posible la aparición de pequeños trazos parcelados, repetidos, superpuestos. Son las primeras interrupciones y posibilidades de controlar el desplazamiento del trazo (...).”¹²⁵ Pero cierto día se reconoce como autor de esos trazos; es este un momento especialmente importante. El niño sabe que es él quien los hace. Primero serán trazos o gestos no controlados, para pasar de a poco a tener un cierto control sobre su brazo y su mano, lo que le permitirá realizar gestos más acotados. Estos son como líneas oblicuas que van de una a otra parte de la hoja; frena al llegar a una punta y lo mismo hace al llegar a la otra. Liliane Lourçat los llama *barridos*; pueden ser horizontales o verticales, según se ubique el niño respecto de la superficie sobre la que va a graficar.

Luego, los trazados comienzan a tener un solo punto de rebote, para convertirse después en grafismos cada vez más circulares. Para lograrlos, los niños han tenido que desarrollar su motricidad gruesa y también la fina. Este desarrollo permitirá luego la realización de los renacuajos, así denominados por algunos autores (Stern, Lowenfeld, Luquet). Muchas veces, los trazos son realizados con ambas manos, solas o juntas simultáneamente. El tiempo durante el cual los niños suelen dedicarse casi con exclusividad a realizar garabatos alargados para pasar a los más curvos puede durar entre cuatro y seis meses. Estos, en general, siguen una sola dirección, hacia la derecha o hacia la izquierda.

Los elementos a disposición del niño deben permitir la libre experimentación de los materiales usando directamente sus manos; por ejemplo, dactilopintura, modelado con masa, barro, arena, o utilizando elementos como crayones, marcadores, tizas.

Es interesante ofrecerles diferentes soportes para graficar y pintar, ya que estos permitirán –en el caso de que el docente intervenga señalando, mostrando, comentando– que los niños comiencen a observar y reconocer la diversidad de resultados al trabajar por ejemplo, sobre una hoja blanca y rectangular o sobre otra de forma cuadrada o de color. Además, podrán comenzar a seleccionar la herramienta que deja una marca gruesa o fina si se les ofrece y el docente comparte con el grupo el resultado.

Los soportes no necesariamente tienen que ser pequeños ya que los niños podrán (si lo hacen con cierta asiduidad) pasar de un control global y amplio, donde sus gestos gráficos son muy amplios, a otros controlados dentro de la superficie del soporte que se le ofrezca. Papeles de diferentes tamaños y formas propician el reconocimiento del espacio gráfico ya que el niño adecuará su trabajo a la superficie ofrecida.

¹²⁵ *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, op. cit.

Asimismo, será conveniente que pueda explorar las posibilidades que le brindan los diferentes espacios: desde el espacio parcial cuando trabaja con la arena o el barro, o sobre un vidrio empañado, hasta el espacio de la hoja. También experimentará las modificaciones que se producen al cambiar la posición de su cuerpo en ese espacio: parado, sentado, acostado; dibujando sobre el piso, la mesa, la pared, etcétera.

En estas edades, los niños se sienten más preocupados por la exploración de las formas en sus grafismos que por el color. Esto no significa que no les atraigan los colores. Por ejemplo, si se les ofrece para graficar una variedad de crayones de colores, tratará de probarlos a todos.

Una actividad que puede proponerse a los niños de esta sección es la dactilopintura. En un principio, probarán las cualidades y la calidad del material con que se les proponga trabajar y al darse cuenta que dejan marcas explorarán con sus manos y dedos las diferentes posibilidades. Son recomendables el uso de espuma de afeitar o de harina muy líquida con anilina vegetal, también hay productos que se pueden comprar en las pinturerías.

Esta propuesta al igual que otras actividades relacionadas con la plástica, es propicia para el desarrollo de la sensibilidad táctil, visual y kinestésica, la motricidad fina, la coordinación viso motora, la expresión y la creatividad. Es además una actividad con un gran contenido lúdico, en la cual los niños se divierten y les provoca satisfacción.

Además, se pueden proponer variantes, ya que los niños podrán probar con la palma de la mano, con el canto de las mismas, los dedos todos juntos o de a uno.

Cuando los niños son muy pequeños, usarán toda la palma de la mano y se les podrá proponer algunos movimientos, sugerencias que realizará el docente si percibe que los niños no avanzan en sus exploraciones o si ve decaer la actividad.

De la misma manera que garabatean y dejan marcas con sus manos, lo harán si se les ofrece masa, barro de florecía y arcilla entre otros materiales maleables. Comenzarán tocándolo y explorando; comprobarán la temperatura, suavidad o aspereza y maleabilidad... tocarán y hundirán sus dedos. En el caso del modelado, el docente será un referente importante ya que es él, el que podrá mostrar posibles intervenciones sobre el material. Podrá introducir sus dedos en la arcilla o masa, sacar una porción y con ella hacer bolitas y choricitos. En estos casos, mostrará algunas posibilidades al accionar sobre el material con el que se ha hecho la propuesta. Esto permitirá a los niños intentar diferentes acciones.¹²⁶

Los niños comprueban sus características a la vez que comienzan a encontrarle a cada uno de ellos sus particularidades. Si bien en las primeras exploraciones los pequeños están atentos a sus propias acciones, prontamente y con la participación del docente, comenzarán a encontrar formas más pequeñas o más grandes, más redonditas o más alargadas. La reiteración de propuestas en la tridimensión permitirá que los niños comiencen a realizar lo que ellos denominan “tortas y empanadas”, “choricitos y pelotas”, como así también algunos intentarán otras formas y comenzarán a atribuirle otros significados. A los niños les encanta golpear fuertemente el material. Lo harán aplastándolo con el puño cerrado y también con la palma de sus manos.

Es necesario que el docente compruebe la maleabilidad del material que ofrece, que deberá ser de consistencia blanda, tanto se trata de masa como de arcilla. Otro de los aspectos a tener en cuenta es la cantidad que se entrega a cada niño; la ideal será aquella que el niño pueda sostener entre sus dos manos. Esta porción es suficientemente grande, lo que permitirá al niño, en un principio, no dividir el material y realizar diferentes acciones.

Los pequeños deambuladores no le atribuyen significado representativo o simbólico a aquello que realizan. Es a través del adulto o de los niños más grandes que comenzarán a establecer estos significados. En un comienzo, estos no aparecen durante el momento de dibujar o mo-

¹²⁶ Ver DVD *Propuestas de actividades para los más pequeños*, op. cit.

delar, sino cuando lo realizado se convierte en objeto del diálogo con el docente. El significado atribuido a una producción podrá ir variando. La obra llevada a cabo se constituye en un medio para la comunicación con el niño; por consiguiente, esta debe ser “leída” por el adulto, valorizando la imagen lograda.

En cuanto a la observación de imágenes, se podrán mostrar las obras de Fernando Fader, Xul Solar, Antonio Seguí, Leopoldo Presas, Raúl Russo, Carlos Torrallardona, Luis Felipe Noé, Antonio Berni, entre un sinfín de artistas plásticos argentinos y también extranjeros. En esta segunda sección es interesante mostrar obras con un mismo tema, como por ejemplo el puerto y los barcos: Víctor Cunsolo, Fortunato Lacamera, Horacio March, Miguel Diomedes, Benito Quinquela Martín, entre muchos pintores argentinos y uruguayos que pintaron La Boca y otros puertos.¹²⁷

► *La comunicación sonora y musical*

“En esta segunda sección, se dará continuidad a la tarea iniciada con los niños más pequeños del nivel. Se favorecerá el desarrollo de la audición y la producción sonora y musical a través de ricas experiencias, promotoras de vivencias sensibles y de una creciente capacidad perceptiva.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

► *Escuchar por períodos crecientes de tiempo sonidos y músicas de diferente carácter, género y estilo, en vivo y en grabaciones*

► *Reconocer algunos sonidos y músicas con los que se haya familiarizado*

“Es indudable la fascinación que ejercen los sonidos en los niños. Escuchar un sonido es a veces excluyente de otra actividad: desearán reiterar su audición, tratarán de imitarlo o de producirlo.

En esta etapa, los niños han progresado en la emisión de sonidos y han comenzado a unir palabras. Igualmente, siguen muy interesados en la diversidad de posibilidades que les brinda la fonación y todo tipo de sonidos realizados con la lengua y los labios. Esos sonidos ahora forman parte del lenguaje, pero también de la imitación de sonidos del entorno. Imita y/o reconoce algunos animales con el sonido que producen; sabe de sus movimientos por la síntesis sonora con la que se los identifica. Las acciones de las personas y algunas de sus tareas también se representan con sonidos a los que en numerosas ocasiones se agregan movimientos corporales. Los sonidos de la sala, del jardín, de la calle, etcétera, serán objeto de su atención. Muchos de ellos podrán ser reconocidos, otros serán localizados por su procedencia, otros serán imitados. Esta actividad puede motivar la necesidad de conocer y descubrir ‘nuevos’ sonidos, estimulando su curiosidad y el deseo de producirlos.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Al igual que en la primera sección, a los niños se les ofrecerá para escuchar poesías, canciones sonorizadas y evocaciones sonoras.¹²⁸

“En obras instrumentales, los niños podrán percibir el carácter o los grandes contrastes. La música –de diferente origen, estilo y carácter– puede ocupar un buen espacio en la vida de los niños si se selecciona con cierto criterio. Para los momentos de reposo y descanso, podrá elegirse música tranquila, serena, que acompañe la necesidad de distensión. Tanto en la música ‘clásica’ como en la ‘popular’ se podrán encontrar numerosos ejemplos de música vocal e instrumental que cumplan estos requisitos. Es probable que este tipo de música sea además escuchada cuando los niños realizan juegos muy tranquilos, que no impiden o interfieren la audición.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

¹²⁷ *El Puerto. Arte para los más chicos*, Buenos Aires, Ediciones Grupo Velox, 2002.

¹²⁸ Véase “Escuchar sonidos y músicas”, en este mismo documento.

En relación con la importancia del cuerpo y el movimiento en la percepción musical, se coincide con López Cano¹²⁹ en que “todas las actividades motoras colaboran en el proceso de apropiación musical” es decir, en el proceso de construcción de significados. Muy especialmente en el desarrollo de las capacidades rítmicas el movimiento del cuerpo estará implicado, desde la percepción de ritmos a través de su cuerpo en los bebés en contacto con el adulto, continuando por los movimientos y desplazamientos con progresiva sincronización con la música hasta las diferentes posibilidades de ejecución rítmica con las manos, objetos e instrumentos.

Es necesario aclarar como señala Akoschky, que “El movimiento corporal al que se hace referencia (...) dista del concepto tradicional de la danza y se remite a la respuesta casi siempre espontánea de los niños y niñas frente al estímulo musical.”¹³⁰

En este sentido, se podrán elegir músicas cuya escucha produzca el deseo del movimiento corporal, de diferentes estilos y épocas, populares y “clásicas”, lentas y movidas y de diferente carácter.

Respecto de los movimientos que los pequeños deambuladores pueden realizar con la música, el espectro “es muy amplio, dado que pueden pasar desde movimientos de hamacarse, mecerse, hasta movimientos más abarcativos de todo el cuerpo llegando a respuestas más eufóricas y la necesidad irrefrenable del desplazamiento. Al promediar esta segunda sección, los deambuladores podrán realizar estos movimientos disfrutando del nuevo dominio que les otorga su posibilidad de desplazarse al escuchar música”.¹³¹ “Alrededor de los 18 meses, los niños comienzan a mostrar claros intentos por realizar ‘movimientos de danzas’ con otras personas; de igual modo aparecen ciertos signos tempranos de coordinación entre música y movimiento: comienzan a adecuar sus propios movimientos rítmicos con los ritmos presentes en la música. Al principio, esta coordinación solo puede ser sostenida durante períodos limitados de tiempo, pero a medida que el niño crece estos períodos son cada vez más largos.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

A continuación, se dará un ejemplo de cómo la escucha, movimiento y producción sonora se manifiestan de manera conjunta en un grupo de niños de 15 a 18 meses:

Mientras los niños juegan se pone una grabación con música tranquila. Como en otras ocasiones, el docente observa que todos los niños al escuchar la música realizan movimientos corporales, esta vez se balancean.

Al cambiar la música y poner el tema “Caballos”, comienzan a moverse en las sillas como si estuvieran cabalgando; emiten sonidos, balbucean, se ríen. Han cambiado el movimiento y el ritmo del balanceo por la “cabalgata”.

Uno de los niños comienza a caminar. Luego baila y salta; otro corre hacia el grabador, lo mira, lo señala y se ríe. Comienza a reproducir e imitar sonidos y se mueve siguiendo el ritmo de la música; le encanta esa música. Inmediatamente otro niño también reacciona de la misma manera.

Uno, más pequeño, no se atreve a desplazarse por la sala como sus compañeros, pero sigue el ritmo de la música sentado en su sillita, primero balanceándose y luego cabalgando. Todos reproducen e imitan sonidos continuamente: hacen chasquidos con la lengua, gritan “¡Más!”, “¡Uh!”, etcétera.

Cuando termina la música, se produce un corto silencio ante el cual los niños se detienen. Miran el grabador, miran a su maestra, como si dijeran: “Queremos más música”. Y al elegir

¹²⁹ López Cano, R. “Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición”, en revista *Trans - Revista Transcultural de Música*, N° 9, diciembre de 2005. Sociedad de Etnomusicología (SIBE), Barcelona, España.

¹³⁰ Akoschky, J. “Las actividades musicales”, en *La música en la escuela infantil (0 a 6)*, de Akoschky, J. y otros, p. 84. Barcelona, Graó, 2008.

¹³¹ Hargreaves, D. J., *op. cit.* En (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

un tema muy movido, que a ellos les encanta, comienzan a bailar. Cambian sus movimientos y se mueven con más soltura; bailan y giran. Uno de los niños se cae, se ríe, vuelve a pararse y continúan bailando.

Reproducen sonidos, balbucean. Al terminarse el tema en el grabador; los niños lo miran, miran a su maestra y sonrían esperando: “¿Qué vendrá?”.

En estas propuestas, la clave está dada por la intervención del docente. El carácter y velocidad de los temas elegidos pueden provocar respuestas diversas en los niños: desde movimientos corporales, bailes hasta sonidos con la voz. Sería apropiado un docente que registre y aproveche estas respuestas y que pueda desarrollar como en el ejemplo citado, una secuencia musical desde un tema musical tranquilo y sereno hasta otro movido y muy vivaz.¹³²

“Al igual que con el cancionero, los niños de este nivel también reconocen sus músicas preferidas y suelen ponerles algún nombre para identificarlas. Incluso las reconocen por el movimiento corporal que promueven. De este modo va creciendo un repertorio de música no exclusivamente ‘infantil’, de muy diverso origen y representante de diferentes culturas. Esta progresiva actividad de escucha musical amplía la capacidad perceptiva de los niños a la vez que los sensibiliza respecto de sus cualidades específicas, estimulando, incidiendo y promoviendo el deseo de producción sonora y musical. Escuchar canciones entonadas por el docente y músicas grabadas es una actividad muy presente en esta segunda sección. Durante la escucha musical y sonora, los niños perciben aspectos globales y parciales. En el caso de niños pequeños, es muy común que reconozcan una canción percibiendo sus elementos integradamente —texto, melodía y ritmo—; si se intenta separarlos, no siempre la reconocen. En otras ocasiones, solo perciben un elemento con nitidez y lo asocian a un todo: el ‘estornudo’ en la canción del grillo resfriado; un esquema rítmico reiterado al final de cada frase; un sonido que fascina en el arreglo instrumental de una canción.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Como ya fuera señalado anteriormente, es importante recordar que siempre la escucha es activa.¹³³ “Escuchar significa estar presente, significa entrar en diálogo, significa comunicación.”¹³⁴

Como ya fuera señalado en la primera sección, es importante el acercamiento a diferentes estilos musicales, como por ejemplo: chacarera, carnavalito, rock, tarantela, por mencionar solo algunos. Pueden incluir la escucha de música en vivo, grabada, ver videos de intérpretes que permitan familiarizarse con los instrumentos típicos del estilo, videos de esas músicas bailadas invitándolos a observar y a bailar a ellos también, como también proponer “acompañamientos instrumentales” de lo escuchado. No obstante, se tendrá en cuenta que los niños de esta edad aún no han logrado un desarrollo motriz y rítmico que les permita realizar motivos rítmicos determinados, ni tampoco mantener una pulsación regular estable. Estos “acompañamientos” serán muy libres y con instrumentos cuyo timbre o características se relacionen de alguna manera con el estilo al cual se los quiere acercar; de lo contrario, “acompañar por acompañar” no tendrá ningún sentido. Un ejemplo podría ser en el caso de trabajar el estilo de la tarantela, ofrecerles para “acompañar” sonajas; en el estilo de carnavalito, manojos similares a las chaschas; en el candombe, algunos membranófonos u objetos que permitan la percusión, como palanganas o cajas.¹³⁵

132 Akoschky, J., *op. cit.*

133 Véase “Escuchar sonidos y músicas”, en este documento.

134 Allende, C. González Bienes, S. y López, M. E. “Mini-conciertos. Música para los oídos... y mucho más”, en *Punto de partida, Revista de Educación Inicial*, año 3, N° 23, mayo de 2006. Jardín Maternal de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

135 Para algunos ejemplos de música “clásica” y popular para trabajar en esta sección, véase “Escuchar sonidos y músicas”, en este documento.

► *Escuchar, "cantar" y reconocer canciones: desde la exploración vocal hacia el "canto" de alguna palabra o frase de una canción*

La canción ocupará un lugar central en la alfabetización cultural, durante esta etapa. Será importante incluir canciones del repertorio para niños de diferentes estilos musicales, y algunas canciones de adultos (del patrimonio tradicional argentino y de otras nacionalidades). Además, se ofrecerán juegos con sonidos, juegos rimados y/o cantados acompañados por gestos y movimientos corporales.

El niño, progresivamente, "(...) identifica aquellas canciones que selecciona por el placer que le produce su escucha, su repetición y su intención de sumarse al canto. Las recuerda y reconoce cuando las cantan, las solicita mencionándolas de algún modo, con alguna palabra o con un movimiento, las ubica en las grabaciones reconociendo el disco compacto que las incluye." (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

Las canciones acompañadas de mímica, de movimientos corporales, así como el acompañamiento adecuado y expresivo con títeres facilitan en muchos casos su apropiación en estas edades, ya que pueden seguirlas imitando los movimientos y como se dijo anteriormente también les permite solicitarlas. "Pero los niños también son sensibles a canciones que no agregan ningún movimiento corporal...";¹³⁶ ni son acompañadas por títeres. En este caso, tanto el canto del docente como la grabación elegida deben ser atractivas y su interpretación muy convincente. De lo contrario, se estaría contribuyendo a una asociación entre canto, movimiento y representación visual no necesaria para desarrollar el placer de la escucha musical.

"El repertorio de canciones crece y los niños de esta etapa son capaces de conocer muchas canciones, de diferente carácter, estilo, y muy diversas en cuanto a sus características rítmicas y melódicas.

Algunos niños entonan algún sonido siguiendo el canto del maestro o una grabación. Otros son capaces de sumarse al canto en algunos pasajes melódicos y llegan en ocasiones a reproducir la canción o su contorno melódico con cierta aproximación. Es muy difícil hacer generalizaciones de este tipo y habrá que observar a los niños en forma individual, para llegar a estas conclusiones." (D.C.E.I. 45 a 2, 2000). Pero independientemente del logro vocal de cada niño, será muy importante que la actitud del docente sea siempre de invitación al canto.

Las canciones breves, con giros melódicos y palabras que se reiteren, serán entonces facilitadoras de este proceso.

"En esta sección, es posible reunir a los niños para compartir el canto. Dependerá del docente y de su modo de agruparlos –sentados en colchonetas, alrededor de una mesa o en algún rincón de la sala– para que esta posibilidad del canto 'conjunto' se pueda concretar." (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

► *Producir sonidos con cotidiáfonos, juguetes sonoros e instrumentos musicales: desde la exploración sonora hacia el inicio en "acompañamientos" instrumentales*

"La producción de sonidos con palmeos, con objetos cotidianos, con juguetes y con sencillos instrumentos musicales, tendrá con el tiempo un uso más preciso y voluntario. 'Acompañar canciones y músicas' es una actividad musical que atrae a los niños de esta etapa; con el tiempo la ejecución instrumental se irá adecuando a los ritmos 'sugeridos' por la música y también a su carácter, respetando algunas



¹³⁶ D.C.E.I. 45 a 2, 2000.

regularidades durante muy cortos períodos de tiempo, dado que las acciones instrumentales suelen ser muy libres y se caracterizan –en similitud con la plástica– por ‘gestos’ amplios que casi no se reiteran. (...) A los niños de estas edades les atrae jugar con sonidos: entre otras posibilidades se pueden mencionar juegos imitativos, juegos exploratorios, juegos de reconocimiento, adivinanzas de sonidos, juegos de búsqueda de objetos que producen ciertos sonidos, como una caja de música, la radio, etcétera.” (D.C.E.I. 45 a 2, 2000).

En las sonorizaciones, los niños de esta sección pueden sumarse a la producción sonora junto al docente. Serán sonorizaciones muy simples que no requieran más de un material sonando en forma continua y que no impliquen detenciones o ejecuciones en momentos puntuales. Por ejemplo: la canción “Ya lloviendo está” (tradicional) con maracas, “Tengo un grillito” (Furnó) con cascabeleras o canciones de caballos como “A mi pingo” (Malbrán) con vasos plásticos, tapas de aerosol o calabazas.

En estas experiencias, una actividad que comienza con la exploración de un material se puede continuar con los primeros “acompañamientos instrumentales” a partir de la propuesta del docente que inicia sonorizando una canción e invita a los niños a que ellos también la acompañen.

Algunas propuestas específicas:

- El trabajo se realiza para un grupo de niños de 18 meses. El docente se propone lograr que los niños entren en contacto con los modos de acción y las características tímbricas de un grupo de instrumentos: los membranófonos. En primer lugar, les ofrece explorar los materiales y luego los invita a “tocar” junto con una música africana en la que se escuchan diversos tambores. Frente a esta actividad de los niños, la expectativa del docente deberá centrarse en las variables ya exploradas por ellos (modos de acción, intensidades, timbres, etcétera) que los pequeños empleen durante la ejecución, y no en las posibilidades de sincronía rítmica respecto de la música que están acompañando.
- El trabajo se realiza para el mismo grupo de niños y para lograr el mismo objetivo. Pero en esta oportunidad, los materiales a explorar serán manojos de cintas de celuloide¹³⁷ para emplearlos luego en la sonorización de una canción que habla de la lluvia. La resultante sonora será una banda continua que acompañará la canción que se está escuchando. La expectativa del docente se centrará en las diversas calidades sonoras que los niños logren en relación con la sonorización.

Para el diseño de propuestas de exploración sonora en esta sección se tendrá en cuenta las mismas recomendaciones que las planteadas para la primera sección.¹³⁸

Algunos materiales sugeridos para la exploración y producción sonora musical son:

- **Instrumentos musicales:** guitarra, cuatro, ukelele, piano, teclados, maracas, cascabeleras, tambores, flautas de émbolo.
- **Cotidiáfonos:** maracas, sonajas con mango, manojos de cascabeles, de semillas, de tapias que pueden estar contenidos dentro de una red; tapas plásticas de envases de aerosol

¹³⁷ Manojos de cintas de celuloide construidas con cintas de videos o casetes.

¹³⁸ Véase “Exploración sonora de cotidiáfonos, juguetes sonoros e instrumentos musicales” en este documento.

medianas, potes de plástico de diferente tamaño, botellas pequeñas con cargas¹³⁹ diferentes: arena, canicas, canutillos, semillas, papelitos, agua, etcétera. Raspapistones¹⁴⁰ (dos caños de luz acanalados, uno insertado dentro del otro). Objetos para ser usados a modo de tamborcitos (envases de helados, cajas medianas de cartón, bidones de agua, etcétera). Baquetas o palillos para percutir (cucharas de madera, trozos de mangueras, varillas de madera gruesas). Latas y cajitas rellenas con algún objeto como cascabeles, monedas, etcétera, forradas con goma espuma y tela.¹⁴¹ Tablas de lavar de madera. Sartenes y cacerolas y otros objetos de metal que se puedan colocar en un soporte.

- **Juguetes industriales:** juguetes sonoros, cajitas de música.

Rol docente; modalidades para la organización de la tarea

Para esta segunda sección, se sostienen en general los mismos criterios que para la primera, en relación con el rol del docente.¹⁴²

En la sala de niños de uno a dos años, se trabajará con mayor frecuencia en grupo que de forma individual. La duración de los encuentros así como el momento en que se desarrollará la actividad a cargo del profesor de música será flexible, como se ha expresado en la sección dedicada a bebés. Siempre se tendrán en cuenta las necesidades del grupo, que varían, además, de un día a otro.

La dinámica que plantea un grupo de estas edades será diferente de la de la etapa anterior, pues la mayoría estarán deambulando casi permanentemente, lo que demandará del docente estrategias como cambiar el centro de la acción a diferentes rincones de la sala;¹⁴³ por ejemplo, y permitir que los niños entren y salgan de la actividad. Mientras se desplazan, pueden estar igualmente atentos a la propuesta musical.

Se sugiere que las clases destinadas a esta sección incluyan diferentes momentos, en los cuales los niños tengan oportunidad de escuchar, tocar, “cantar” sonidos y músicas.

Para esta sección, también se recomienda lo señalado para la sala de bebés respecto a la planificación de las propuestas.¹⁴⁴

Organización de los grupos

En esta sección, lo mismo que en la anterior, la organización de los subgrupos podrá responder al criterio de edades homogéneas o heterogéneas. Pero cualquiera sea el criterio asumido, se pueden diferenciar dos grupos por sus características evolutivas: los niños menores de un año y medio, y los de un año y medio a dos.

¹³⁹ Evitar el uso de comestibles para las cargas, teniendo en cuenta carencias de muchas familias respecto de la alimentación.

¹⁴⁰ Malbrán, S., Malbrán, E., Regla, I. y Sauber, M. *Sonidos para los sentidos. Experiencias integrales de Educación Musical con niños de seis a veintiséis meses*. La Plata, Secretaría de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo, UNLP, 2000.

¹⁴¹ Origlio et al. *Arte desde la cuna. Educación temprana con niños desde recién nacidos hasta los 3 años*, p. 61. Buenos Aires, Nazhira, 2004.

¹⁴² Véase “Rol docente” y “Planificación e implementación de las actividades” en este mismo documento.

¹⁴³ Malbrán, S. y García Malbrán, E., *op. cit.*, 2000, p. 23.

¹⁴⁴ Véase “Diseño e implementación de las propuestas”, en este documento.

Las características de la edad permiten una organización coordinada de las actividades de los diferentes subgrupos. En principio, es posible establecer una secuencia única de actividades de cuidado cotidiano y lúdicas. Los niños permanecen mucho más tiempo despiertos; solo los más pequeños (los menores de un año y medio), si ingresan muy temprano, precisarán un tiempo de sueño en la mañana. Por lo tanto, los docentes podrán planificar conjuntamente las actividades de cuidado cotidiano y varias de las actividades de juego, ya que los niños en su accionar marcarán sus diferentes posibilidades. Así, compartirán muchas de las propuestas, aunque habrá algunas específicas que realizarán por separado.

Se mantiene el criterio de un docente a cargo de un subgrupo pequeño, porque todavía es necesario establecer un vínculo estrecho entre el docente, los niños y sus familias, con el fin de comprender cabalmente sus necesidades. Dado que aún tienen dificultad para expresar verbalmente sus demandas, precisan de esta relación afectiva íntima para facilitar la comunicación. Por otro lado, el niño no se puede contactar con todos sus pares; es necesario seleccionar algunos de ellos para entablar un “diálogo”, que luego se extenderá al resto del grupo, realizando elecciones afectivas propias.

El maestro pondrá cuidado tanto con el cuerpo de los niños como con su propio cuerpo y en la relación de este en el contacto con los niños. Tendrá en cuenta la manera en que levanta a los pequeños, cómo los toma, cómo regula sus propios movimientos y en qué momento interviene corporalmente. La forma más adecuada de levantar a los niños es hacerlo con los pies separados, las rodillas flexionadas manteniendo la zona lumbar lo más recta posible; son los músculos extensores de las piernas los que deben realizar el esfuerzo.

Organización del espacio

“Teniendo en cuenta que los niños en esta etapa necesitan satisfacer sus necesidades motrices, donde el desplazamiento y los movimientos globales ocupan un lugar preponderante, el espacio físico y la manera en la que nos manejamos con éste, será un punto decisivo en este proceso (...). Otra característica (...) es que este sea dinámico y que, además de poseer amplitud, presente elementos atrayentes para los niños: una trepadora, una cuevita para esconderse, objetos grandes para trasladar de un lado a otro.”¹⁴⁵ Apoyando estas afirmaciones, otros docentes especifican que “el espacio tiene que ser agradable, amplio, luminoso, ventilado y calefaccionado (...). Debe cuidarse la higiene de los pisos, ya que los niños pasan la mayor parte del tiempo en él”.¹⁴⁶

Esta sala comprende, en principio, cuatro zonas:

- zona de actividad;
- zona de higiene;
- zona de descanso;
- zona de alimentación.

La **zona de actividad**, la más amplia y “dinámica”, debe ofrecer una doble invitación: a la exploración del ambiente y al encuentro con los otros.

Este espacio debe estructurarse de manera que los materiales, de acceso directo a los niños,

¹⁴⁵ Jaritonsky, P. y González, L., *op. cit.*

¹⁴⁶ Sáenz de Tejada, M. *et. al.*, *Aportes para el Diseño Curricular para la Educación Inicial, anexo Primer Ciclo, “Jardines Maternales”, 1991, op. cit.*

les permita jugar en pequeños grupos según sus necesidades e intereses. Una organización por áreas de juego (similar a los rincones), en las que los elementos estén de alguna manera ordenados, puede favorecer no solo la experimentación, sino también los intercambios sociales.

Podría pensarse en los siguientes sectores:

- Materiales para construir: cubos, bloques, cajas, latas, etcétera.
- Materiales para la experimentación: envases, “ensartes”, “plantados”, enhebrados, etcétera.
- Materiales para el juego simbólico: muñecas, cuna, cocinita, elementos de cocina (de tamaño natural), carteras, zapatos, etcétera.
- Materiales de “lectura”: libros, revistas, álbumes de fotografías.
- Materiales para la actividad motora gruesa: trepadoras, cajones, carritos de arrastre, colchonetas, etcétera (estos elementos podrán estar ubicados dentro de la propia sala o en un pasillo o galería anexa).

Los niños podrán elegir libremente con qué jugar y dónde jugar. Se podrán crear, además, espacios más privados, para satisfacer su placer por esconderse, los que se podrán armar de manera móvil (si se necesita de todo el espacio libre, se pueden reubicar los elementos). Sería importante contar, también, con un acceso directo al espacio exterior para que los niños se desplacen hacia él en un corto trayecto.

La **zona de higiene** requiere no solo de los cambiadores y la bacha, sino de piletas a la altura de los niños y de dos inodoros pequeños o, por lo menos, de un inodoro y un espacio para las bacinillas. Resulta conveniente que esta zona no esté dentro de la sala, sino anexa a ella. Los percheros para colgar las bolsas y las toallas pueden instalarse en este lugar.

La **zona de descanso** puede ser la misma que la de actividad, ya que a esta edad los niños realizan su siesta en colchonetas, preferentemente individuales. Cada colchoneta deberá estar forrada con plástico y cubierta con una sábana.

La **zona de alimentación** contará con sillas y mesas adecuadas al tamaño de los niños. Asimismo, debe haber una mesada que permita apoyar las fuentes con comida y la vajilla que se usará en ese momento.

Materiales generales:

- Rodillos de gomaespuma de 18 cm de diámetro y 80 cm de largo.
- Tablones de 2 m de largo y de 40 cm de ancho con cuñas para ser apoyados en el suelo formando planos inclinados.
- Bolsitas de tela en diferentes colores de 10 cm x 15 cm, rellenas de granos del tamaño de los porotos o garbanzos (no arena, ni alpiste, ni arroz). Deben pesar cerca de 250 a 300 gramos.
- Pelotas de gomaespuma de 15 a 18 cm de diámetro.
- Pelotas de gomaespuma del tamaño de las de tenis.
- Aros de plástico de 60 cm de diámetro.
- Sogas de algodón de 2 o 3 m de largo.
- Almohadones de diferentes tamaños.
- Pompones compactos y bien armados.
- Telas de diferentes texturas y tamaños.
- Trapos de piso, palanganas, baldes, escobitas, esponjas, etcétera.
- Muñecos de diferente tipo (de tela y de plástico).

- Cunas, cocinita, cochecito para los muñecos.
- Vajilla plástica de tamaño grande (tazas, platos, cubiertos, mamaderas, etcétera).
- Cubiertas de automóvil y cámaras usadas.
- Carteras, bolsas, sombreros, polleras, portafolios, etcétera.
- Banco de descarga (pim-pum).
- Cubos de madera y de gomaespuma forrados.
- Juegos para ensartar sobre un eje, para encastrar piezas una dentro de otra, como canastitas, cubos, muñecas rusas, etcétera.
- Juegos de encajes de tarugos, de enhebrados con agujeros grandes.
- Trepadoras pequeñas con escaleras y tablas de deslizamiento.
- Carritos de madera con ruedas.
- Cajas de cartón.
- Pretriciclos.
- Caballitos con balancín.
- Botellas y envases plásticos.
- Material para dactilopintura, masa, arcilla.
- Crayones gruesos y blandos, marcadores gruesos.
- Hojas grandes, papeles de diferentes texturas.
- Libros de hojas gruesas, revistas, álbumes de fotografías, etcétera.
- Cajitas de música y juguetes sonoros.
- Maracas, sonajas con mango, pequeños raspadores con mango, manojos de cascabeles, de semillas, de tapitas que pueden estar contenidos dentro de una red; tapas plásticas de envases de aerosol, potes de plástico de diferente tamaño, botellas pequeñas con cargas diferentes: arroz, semillas, papelitos, agua, etcétera.
- Objetos para ser usados a modo de tamborcitos (envases de helados, cajas medianas de cartón, etcétera). Baquetas o palillos para percutir.

Distribución del tiempo

Tal como se dijo en párrafos anteriores, dada la edad de los niños es posible realizar una única distribución del tiempo para todo el grupo, que determine con cierta precisión los horarios de las actividades, sobre todo, de las de cuidado cotidiano.

“Tener una buena distribución del tiempo es esencial para una mejor organización de la tarea y además favorece la estructuración del mismo por parte de los niños. Está comprobado que, cuando por factores externos (por ejemplo, un festejo) se debe alterar el ritmo de algunas de las actividades que realizan los niños, se distorsiona y altera el grupo de esta edad.”¹⁴⁷

Esta organización supone, además, una coordinación entre los docentes de la sala de ambos turnos, puesto que en la mayoría de las instituciones los niños están a cargo de dos docentes. Equilibrar las actividades de la mañana y de la tarde, de manera que se aproveche realmente el tiempo sin sobreexigencias ni tiempos vacíos, demanda la planificación conjunta del equipo.

La distribución de las actividades debe tener en cuenta los períodos de juego con propuestas grupales (juego centralizado) y en pequeños grupos. Los períodos de actividad motriz intensa y los más calmos, el tiempo transcurrido dentro de la sala y en el espacio exterior y/o en espacios de uso común (por ejemplo, el salón de usos múltiples), si los hubiera.

¹⁴⁷ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, anexo Primer Ciclo, “Jardines Maternales”, 1991, op. cit.*

También se deben considerar los tiempos que los niños requieren para las actividades de cuidado cotidiano, a fin de evitar las “largas esperas” del grupo durante la higiene, por ejemplo, y de coordinar con los otros servicios (cocina, limpieza) la realización de sus tareas específicas.

Por la actividad intensa de los niños, la planificación de una distribución de las tareas en los distintos momentos, entre los docentes de la sala, puede ser adecuada para repartir el peso del trabajo, evitando sobreexigencias para todos.

Evaluación del alumno

La siguiente es una guía para la evaluación de los niños. Como ya se señaló respecto de la primera sección, esta guía no es exhaustiva, y tampoco supone que cada informe incluya todos y cada uno de estos aspectos.

En el caso de los niños que ya concurrieron a la primera sección, será importante que la docente lea sus respectivos informes y de esta manera pueda articular la información que dé cuenta del proceso de seguimiento del alumno.

En los sucesivos informes evaluativos, el docente irá tomando en consideración los diferentes aspectos que son relevantes para evidenciar los progresos de los niños.

Asimismo, realizará los ajustes necesarios en su planificación, reorientando la propuesta de enseñanza cada vez que sea pertinente, en relación con las evaluaciones realizadas.

Guía para la evaluación de los niños

Incorporación a la institución

- Cómo fue su ingreso a la institución.
- Cómo evolucionó la conducta durante el período de iniciación: se separó de la familia sin dificultades, lloró angustiado, mostró/evidenció tristeza, trastornos en el sueño o en la alimentación, etcétera.
- Cómo se despedía de la persona que lo traía.
- Actitud que demostró frente a su docente (llanto, sonrisas, indiferencia).
- Actitudes que manifestó a lo largo del día.

Para los que pasaron de la sección anterior:

- Cómo fue el pasaje de sala. Actitudes que evidenció.
- Cómo fue su participación en las actividades: buscaba al docente anterior, se interesaba por los juegos, quería quedarse en la nueva sala, etcétera.

Al finalizar el período de iniciación

- Cómo se despide de la persona que lo trae.
- Qué actitud demuestra frente a su docente al asistir diariamente (llanto, sonrisas, indiferencia).
- Qué actitud demuestra frente a los otros niños (los busca, los saluda, se mantiene apartado).
- Actitudes que manifiesta a lo largo del día (en las diferentes actividades de cuidado cotidiano y durante las actividades lúdicas).

Actividades de cuidado cotidiano

Alimentación

- Cómo es su apetito.
- ¿Se alimenta solo, o necesita ayuda?
- Tiempo que emplea en alimentarse: juega y se distrae mientras come.
- Cómo maneja los utensilios de mesa (cuchara, servilleta, vaso).
- ¿Acepta nuevos alimentos y/o sabores?

Sueño

- Cómo se duerme: solo, necesita ayuda para conciliar el sueño.
- Qué necesita para dormir: chupete, almohada, juguete, se chupa el dedo.
- Cuánto tiempo duerme y en qué circunstancia: al llegar, antes de irse.
- Cómo duerme: tranquilo, inquieto, interrumpido por llantos o quejidos.
- Cómo se despierta: contento, molesto, descansado.

Higiene

- ¿Avisa cuando se ensució/mojó? ¿Cuándo, cómo?
- Qué hace cuando se ensucia: llora, busca al docente para que lo limpie, no se da cuenta, se saca los pañales, busca privacidad.
- ¿Comenzó a controlar los esfínteres? Cómo y dónde (en el jardín, en la casa, en ambos lugares).
- ¿Utiliza la bacinilla, o se sienta en el inodoro?
- Qué hace mientras se lo cambia.
- ¿Aprendió a lavarse solo las manos y la cara?

Desarrollo corporal y motor

- Cómo son sus movimientos corporales: amplios, excesivos, libres, limitados y reducidos.
- ¿Es ágil, intrépido, seguro, temeroso?
- ¿Disfruta con las actividades de movimiento?
- ¿Explora y juega con su cuerpo?
- ¿Reconoce señalando y expresando verbalmente algunas partes del cuerpo?
- ¿Camina con seguridad o todavía requiere de apoyo?
- ¿Se cae con frecuencia? ¿Logra levantarse solo?
- ¿Sube algunos escalones y los baja?
- ¿Salta en profundidad?
- ¿Trepas, se desliza, camina llevando objetos, rueda, etcétera?
- ¿Se expresa con movimientos corporales cuando escucha música?

Interacción con los otros

Con el docente

- ¿Es cariñoso? ¿Busca que le brinden afecto? ¿Acepta las manifestaciones de los adultos?
- ¿Comprende y acepta límites? ¿Cómo reacciona frente a ellos: llantos, gritos, aislamiento, berrinches, los acepta?

- ¿Reclama su presencia? ¿Cuándo y cómo?
- Cómo reacciona frente al cambio de docente o a la presencia de otros adultos.

Con los otros niños

- ¿Reconoce a sus compañeros de sala?
- ¿Interactúa con los otros a través de un objeto, miradas, sonrisas, juegos, etcétera?
- Cómo expresa sus necesidades y deseos a través de: palabras, gestos, gritos, llantos, etcétera.
- Cómo establece contacto con los otros niños. Actitudes que asume: tiene preferencia por algún/os niño/s, es solidario con la pena del otro, lo defiende, los molesta, se apoya en otros compañeros.
- Disposición corporal al contacto con los otros.
- ¿Los compañeros lo buscan, lo incluyen en sus juegos?

Lenguaje

- ¿Comprende el lenguaje vinculado a las situaciones cotidianas?
- ¿Emplea jerga expresiva? ¿Utiliza palabras-frases?
- ¿Arma pequeñas frases?
- ¿Emplea el lenguaje para establecer contacto con los otros?
- ¿Le gusta escuchar cuentos, poesías, canciones?
- ¿Tararea cantos espontáneos? ¿Canta siguiendo alguna melodía?

Interacción con los objetos y con el espacio

- Cómo se muestra: activo, curioso, desinteresado.
- ¿Explora objetos? ¿Prueba distintas acciones, las combina e inventa otras con los objetos para lograr determinado fin?
- ¿Busca objetos, comprende indicaciones espaciales?
- ¿Puede realizar encargos simples trasladándose por el jardín?
- ¿Ensarta piezas en un eje? ¿Enrosca tapas? ¿Abre diferentes tipos de cierres? ¿Arruga papeles? ¿Apila cubos?
- Cómo reacciona frente a las dificultades: abandona, busca ayuda, llora, es persistente, etcétera.
- ¿Establece causas frente a determinadas situaciones (por ejemplo, frente a un nene que llora puede señalar que otro le pegó o que extraña a su mamá, etcétera)?
- ¿Reconoce sus pertenencias y la de algún compañero?
- ¿Demuestra deseos de dibujar?
- ¿Acepta trabajar con dactilopintura, masa, barro, arena...?
- ¿Explora sonidos con diferentes objetos?
- ¿Busca la fuente sonora? ¿Reconoce algunas fuentes sonoras?
- ¿Participa en bailes?

Juego

- ¿Juega solo o busca la compañía de otros?
- Cuáles son sus juguetes predilectos.
- ¿Prefiere los juegos con gran despliegue motor o los más tranquilos?

- Cómo reacciona frente a la propuesta de cambio de actividad.
- ¿Desarrolla diferentes juegos simbólicos: acunar a la muñeca, darle de comer, etcétera?
- ¿Persiste en sus juegos?
- ¿Varía sus juegos?
- ¿Imita sonidos en el desarrollo de sus juegos? ¿Acompaña con cantos espontáneos?

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general

- ALLIUD, A. y E. ANTELO. *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique, 2009.
- AGUIRRE, E. y otros. “Breve historia de las relaciones entre la sexualidad y los niños”, en *La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones*. Buenos Aires, Lugar, 2008.
- AZEMAR, G. y otros. *El niño y la actividad física*. Barcelona, Paidotribo, 1986.
- BLANCHETIERE, M. y otros. Mimeo, colaboración para el *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo Primer Ciclo, “Jardines Maternales”*, 1991.
- BLANCO, L. *Leer con placer en la primera infancia*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.
- BLEJMAR, B. *El lado subjetivo de la gestión*. Buenos Aires: Aique, 2013.
- BORNEMANN, E. *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*. Buenos Aires, Latina, 1976.
- BOSCH, L. y H. SAN MARTÍN DE DUPRAT. *El nivel Inicial*. Buenos Aires, Colihue, 1998.
- BRUNER, J. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.
- CABANELLAS, I. y otros. *Territorios de la infancia. Diálogo entre Arquitectura y Pedagogía*. Barcelona, Graó, 2005.
- CALMELS, D. *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Puerto Creativo, 2009.
- CALMELS, D. “Del sostén a la transgresión”, en *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, septiembre-noviembre 1990.
- CASASUS, J. *La educación del ser emocional*. Chile, Cuarto Propio, 2007.
- COLOMER, T. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- COLQUE, S. R. Colaboración para el *Diseño Curricular para la Educación Inicial, anexo 1º Ciclo, “Jardines Maternales”*, 1991.
- COPPA, G. *Prevención y cuidado de la salud*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa para la Transformación de la Formación Docente, Buenos Aires, 1994.
- CORIAT, L. *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires, Hemisur, 1974.
- DUPRAT, H.; S. WOŁODARSKY y A. MALAJOVICH. *Hacia el jardín maternal*. Buenos Aires, Búsqueda, 1977.
- DUPRAT, H. y A. MALAJOVICH. *Pedagogía para el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1988.
- DURÁN, T. *Leer antes de leer*. Madrid, Anaya, 2002.
- EKMAN, P. “Emotions revealed”, Estados Unidos, Henry Holt and Company, 2004.
- EKMAN, P., Cerebrum, OEA. *Primera Infancia: una mirada a las neurociencias*, 2010. En: www.cerebrum.com.pe/files/Primera-Infancia-y-Neuroeducacion.pdf
- ERIKSON, E. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Hormé, 1966.
- FOX, S. “El impacto de las emociones en el aprendizaje” en PODESTÁ, RATAZZI, FOX y PEIRE (comps.), *El cerebro que aprende. Una mirada a la educación desde las neurociencias*. Buenos Aires, Aique, 2013.
- FRABBONI, F. *Il pianeta nido. Per una pedagogia e un curricolo del nido*. Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Alimentación saludable en la escuela. Hacia una adecuada alimentación de los niños en edad escolar*, Buenos Aires, 2014.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. Buenos Aires, 2000.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. - Niños de 4 y 5 años*, Buenos Aires, 2000.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular de Formación Docente*. Buenos Aires, 2010.
- GOLDSCHMIED, E. y S. JACKSON. *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata, 2007.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. *La estética del espacio escolar*. Barcelona, Oikos-Tau, 1998.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HERAS MONTOYA, L. *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga, Aljibe, 1997.
- IMMORDINO, I. *We feel, therefore we learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, 2007.
- JARITONSKY, P. y L. GONZÁLEZ. *Educación corporal en el Nivel inicial*, documento ampliatorio Programa para la Transformación de la Formación Docente. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- JARVIS, D. *Hacia el jardín de infantes que queremos*. Buenos Aires, Aique, 2012.
- JARVIS, D. *La función del director en el jardín de infantes*. Alemania, Editorial Académica Española, 2011.
- LEBOYER, F. *Shantala*. Buenos Aires, Hachette, 1978.
- LEVI, J. *Gimnasia para tu bebé*. Barcelona, Daimon, 1985.
- LINAZA, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1989.
- LOURÇAT, L. *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Madrid, Cincel-Kapeluz, 1982.
- MALAJOVICH, A. (comp.) *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- MALAJOVICH, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- MALAJOVICH, A.; A. DE LEÓN y L. MOREAU. *Pensando la educación infantil*. Buenos Aires, Octaedro, 2001.
- MANRIQUE, A. M. "Una concepción del desarrollo del lenguaje para la investigación y la práctica educativa", en *Cuadernos de investigación* N° 3. Buenos Aires, I. C. E., Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 1989.
- MARCHESI y COLL (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, volumen I, "Psicología Evolutiva". Madrid, Alianza, 2007.
- MOLINA, L. y N. JIMÉNEZ. *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona, Paidós, 1992.
- MONTES, G. *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- MOREAU DE LINARES, L. *Descubriendo continentes*. Buenos Aires, Lugar, 1990.
- MOREAU DE LINARES, L. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, 1989.

- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, anexo 1º Ciclo, “Jardines Maternales”. Buenos Aires, 1991.
- ONETTO, F. *Salud y educación. Un aporte a la capacitación docente*. MCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente, Buenos Aires, 1992.
- PATRIE, P. *Cómo jugar con un bebé*. Bogotá, Norma, 1990.
- PELEGRÍN, A. *Cada cual atiende su juego*. Madrid, Cincel, 1984.
- PELEGRÍN, A. *La flor de la maravilla*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 2003.
- PELLIZZARI, G. *Una nueva visión de la poesía*. Buenos Aires, Braga, 1990.
- . *Palabras desde la cuna*. Buenos Aires, Nazhira, 2008.
- PIKLER, E. *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Madrid, Narcea, 1985.
- PITLUK, L. *Educación en el Jardín Maternal*. Buenos Aires, Noveduc, 2011.
- PULASKI, M. *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Buenos Aires, Paidós, 1981.
- RATTAZZI, A. “Desarrollo cerebral y neuroplasticidad”. en *El cerebro que aprende. Una mirada a la educación desde las neurociencias*. Podestá, Ratazzi, Fox y Peire (compiladoras).
- REYES, Y. *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá, Norma, 2007.
- RUIZ RUIZ, J. M., *El espacio escolar. Revista complutense de Educación 5*, España, 1994.
- SÁENZ DE TEJADA, M. y otros. Mimeo de aportes para el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Anexo Primer Ciclo, “Jardines Maternales”, 1991.
- SARLÉ, P. *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Noveduc, 2001.
- SARLÉ, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- SARLÉ, P. (comp.). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- SARLÉ, P. (coord.). *Lo importante es jugar...: cómo entra el juego en la escuela*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2010.
- SILVEYRA, C. *Literatura para no lectores. La literatura y el Nivel Inicial*. Rosario, Homo Sapiens, 2002.
- SOTO, C. y R. VIOLANTE. *En el jardín maternal*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- SOTO, C. y R. VIOLANTE. *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- STAMBACK, M. y otros. *Los bebés entre ellos*. Barcelona, Gedisa, 1984.
- STONE, L. y J. Church. *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires, Hormé, 1967.
- TUCKER, N. *El niño y el libro*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- VIGOTSKY, L. *Los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo, 1979.
- WILLIS, A. y H. RICCIUTI. *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. Madrid, Morata, 1990.
- WINDLER, R. “De esto sí se debe hablar”, en A. MALAJOVICH (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- WINDLER, R. (coord.); BRANDT, E.; JARITONSKY, P.; MATEOS, N.; SAUBER, M.; ZAINA, A. *Propuestas de actividades para los más pequeños*. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2009 (en formato DVD).
- WINDLER, R. (coord.); BRANDT, E.; JARITONSKY, P.; MATEOS, N.; ZAINA, A. *Propuestas de actividades para niños de 2 años*. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2010 (en formato DVD).
- WINDLER, R. (coord.); E. BRANDT; P. JARITONSKY; N. MATEOS y A. ZAINA. *Propuestas de actividades para salas multiedad*. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2012 (en formato DVD).

- ZABALZA, M. *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, Narcea, 1987.
- ZAINA, A. "Literatura desde la cuna", en Origlio *et al. Arte desde la cuna*. Buenos Aires, Nazhira, 2004.

Bibliografía sobre música

- AKOSCHKY, J. "La escucha sonora y musical", en revista *Punto de partida*, año 1, N° 1. Editora del Sur, 2004.
- AKOSCHKY, J. *Cotidiáfonos*. Buenos Aires, Ricordi, 1988.
- AKOSCHKY, J. "Música en la escuela, un tema a varias voces", en *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- AKOSCHKY, J. "La exploración sonora en la educación musical", en revista *Punto de partida*, año 1, N° 1. Editora del Sur, 2004.
- AKOSCHKY, J. "Los cotidiáfonos en la educación infantil", en revista *Eufonía* N° 33. Barcelona, 2005.
- AKOSCHKY, J. y otros. "Las formas de concebir la enseñanza de la música en el Jardín Maternal (0-3). Una experiencia de investigación cualitativa", en revista *Eufonía* N° 59, octubre-diciembre. Barcelona, 2013.
- AKOSCHKY, J. y otros. *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona, Graó, 2008.
- ALLENDE, C., S. GONZÁLEZ BIENES y M. E. LÓPEZ. "Mini-conciertos. Música para los oídos... y mucho más", en *Punto de partida*, año 3. N° 23, mayo de 2006.
- BURBA, E. ¡Qué mal negocio perder el canto! Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.
- Entrevista inédita a Jorge Móbili (profesor de Educación musical del Jardín Maternal de la Facultad de Ciencias Exactas, UBA), 2012.
- GAINZA, V. H. *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires, Lumen, 2013.
- GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.
- HARGREAVES, D. J. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Graó, 1998.
- LÓPEZ CANO, R. "Los cuerpos de la música", introducción al dossier "Música, cuerpo y cognición", *Trans, revista transcultural de música*, N° 9. Barcelona, Sociedad de Etnomusicología (SIBE), diciembre de 2005.
- MALBRÁN, S.; E. MALBRÁN; I. REGLA y M. SAUBER, M. *Sonidos para los sentidos, experiencias integrales de Educación Musical con niños de seis a veintiséis meses*. La Plata, Secretaría de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo, UNLP, 2000.
- MALBRÁN, S. y E. GARCÍA MALBRÁN. "Lenguaje musical y su didáctica: melodía y estructura musical", en Riaño, M. y M. Díaz (coords.). *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil*. Santander, Ediciones Universidad de Cantabria, 2010.
- ORIGLIO, F. *Los bebés y la música*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- ORIGLIO, F.; G. PELLIZZARI y J. SOLDERA. *Rimas y canciones para el Jardín Maternal*. Provincia de Buenos Aires, Puerto creativo, 2011.
- ORIGLIO y otros. *Arte desde la cuna. Educación temprana con niños desde recién nacidos hasta los 3 años*. Buenos Aires, Nazhira, 2004.
- ORIGLIO, F. y M. L. INDA. *Música. Los sonidos, los ritmos y las melodías en la escuela*. Buenos Aires, Hola chicos, 2013.
- REGLA, I. "La sonorización", en *Aprender a cantar y a escuchar*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.
- TAFURI, J. *¿Se nace musical?* Barcelona, Graó, 2006.

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Niños desde 45 días hasta 2 años

Gerencia Operativa de Currículum
www.buenosaires.edu.ar

Ministerio de Educación



Buenos Aires Ciudad