

2000

Diseño Curricular

Educación Inicial

para la Educación Inicial

Niños desde 45 días hasta 2 años



DISEÑO CURRICULAR
PARA LA EDUCACIÓN INICIAL
NIÑOS DESDE 45 DÍAS HASTA 2 AÑOS

2000

Diseño Curricular

para la Educación Inicial

Educación Inicial

Niños desde 45 días hasta 2 años



ISBN 987-9327-62-4

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección de Currícula. 2000

Hecho el depósito que marca la Ley n° 11.723

Dirección General de Planeamiento

Dirección de Currícula

Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires

Teléfono/fax 4375 6093

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10°, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

Director General de
Educación de Gestión Privada

PROF. MARCELO PIVATO

Directora General
de Planeamiento

LIC. FLAVIA TERIGI

Directora General
de Educación

PROF. FANNY ALICIA G. DE KNOPOFF

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES
S E C R E T A R Í A D E E D U C A C I Ó N
S U B S E C R E T A R Í A D E E D U C A C I Ó N
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
D I R E C C I Ó N D E C U R R Í C U L A

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL
NIÑOS DESDE 45 DÍAS HASTA 2 AÑOS

DIRECTORA
LIC. SILVIA MENDOZA

EQUIPO DE EDUCACIÓN INICIAL
COORDINACIÓN GENERAL
Ana María Malajovich, Rosa Windler

Judith Akoschky, Ema Brandt,
Adriana Castro, Lady Elba González,
Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann,
Ana María Malajovich, María Elena Rodríguez,
Adriana Serulnicoff, Hilda Weitzman de Levy,
Rosa Windler, Alicia Zaina.

AGRADECIMIENTOS

Las imágenes incluidas en este documento fueron tomadas en la Escuela Infantil nº 6 del Distrito Escolar 5.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

Coordinación editorial: Virginia Piera.

Diseño gráfico y supervisión de edición: María Laura Cianciolo,
Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

Colaboración en la producción editorial: Victoria Bardini.



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Buenos Aires, 31 de julio de 2000

Visto la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*, la Ley n° 33 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Diseños Curriculares en vigencia para el Nivel Inicial,

CONSIDERANDO;

Que la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires* establece en su Art. 24° 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 días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad o el período mayor que la legislación determine",

Que el Nivel Inicial se responsabiliza por la educación del niño desde los 45 días hasta los 5 años inclusive;

Que por el Art. 23° de la *Constitución de la Ciudad*, ésta "establece los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos";

Que los Diseños Curriculares en vigencia para el Nivel Inicial, no obstante haber contribuido a su desarrollo y mejoramiento, requieren ser actualizados para responder a los avances producidos en el campo del conocimiento, las necesidades de la sociedad y las propuestas para educación en el contexto del país y de la Ciudad;

Que la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación, a través de la Dirección de Currícula, ha desarrollado desde 1994, un proceso de actualización de los diseños en vigencia incorporando los aportes de los diversos actores del sistema;

Que ese proceso se consolidó a través de la producción del *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial* de 1999;

Que se han realizado acciones para la difusión y la discusión del mencionado *Pre Diseño Curricular* en las instituciones educativas del nivel;

Que, considerando los informes de los diferentes actores consultados, se ha logrado elaborar una propuesta integradora para poner en vigencia un nuevo Diseño Curricular;

Que en consecuencia están cumplidas las etapas necesarias para establecer un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que en virtud de lo establecido en el Art. 1° de la Ley n° 33 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires "la validez de todo nuevo plan de estudios o de cualquier modificación a ser apli-

cada 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 la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, estará sujeta a que las mismas sean objeto de aprobación por dicho organismo, mediante el dictado de la resolución fundada por cada caso",

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

EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

- Art. 1º Apruébase el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, que como Anexo 1 forma parte de la presente Resolución.
- Art. 2º Establécese que dicho *Diseño Curricular* tendrá vigencia a partir del ciclo lectivo 2001.
- Art. 3º Encomiéndase a la Dirección General de Planeamiento la realización de acciones tendientes a la difusión de los documentos curriculares aprobados por el Artículo 1º entre los docentes del Nivel Inicial, asegurando la provisión de los ejemplares a las instituciones educativas correspondientes.
- Art. 4º Regístrese. Comuníquese por copia a la Subsecretaría de Educación y Subsecretaría de Recursos y Acción Comunitaria, Direcciones General de Planeamiento, de Educación, de Educación de Gestión Privada y Dirección de Educación Superior y de Área de Educación Inicial. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN Nº 1226



PROF. MARIO ALBERTO GIANNONI

PRESENTACIÓN

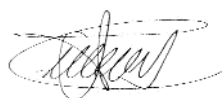
Elevar la calidad educativa garantizando la igualdad de posibilidades constituye el principal desafío que se plantea la actual gestión educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Este desafío implica mejorar las oportunidades de aprendizaje de quienes están incluidos en el Sistema Educativo y al mismo tiempo ampliar el servicio a las áreas donde existen problemas de cobertura, desde edades muy tempranas.

Las instituciones escolares del Nivel Inicial de la Ciudad, históricamente determinadas y atravesadas por factores sociales, políticos y económicos, se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de 45 días a 5 años, a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad.

El *Diseño Curricular para la Educación Inicial* que aquí se presenta condensa un extenso tiempo de trabajo, entre docentes, directores, supervisores, entre los actores del Sistema Educativo. Un tiempo de elaboración y reelaboración donde se interplayaron saberes, valores y representaciones en torno a aquello que se prescribe para la enseñanza y el aprendizaje en la Ciudad.

Este *Diseño*, producto de un proceso, se presenta a las instituciones con el propósito de constituir un marco que oriente las prácticas en cada escuela del Nivel Inicial. No obstante supera el solo sentido de conjunto de propósitos, contenidos y actividades. Exige la reflexión y convoca a la problematización, para mejorar las prácticas de enseñanza.

Aun con sus crisis y dificultades a cuestas, la escuela se constituye en el único ámbito con capacidad para incluir a todos, que puede brindar una educación de calidad que permita a niños y jóvenes participar en la construcción de un futuro con democracia, bienestar y justicia.



LIC. DANIEL FILMUS
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Niños desde 45 días hasta 2 años

<p>2000</p> <p>Diseño Curricular para la Educación Inicial</p> <p>Marco General</p>	<p>2000</p> <p>Diseño Curricular para la Educación Inicial</p> <p>Niños desde 45 días hasta 2 años</p>
<p>2000</p> <p>Diseño Curricular para la Educación Inicial</p> <p>Niños de 2 y 3 años</p>	<p>2000</p> <p>Diseño Curricular para la Educación Inicial</p> <p>Niños de 4 y 5 años</p>

ÍNDICE

19	Introducción
21	LA TAREA EDUCATIVA EN LA PRIMERA Y LA SEGUNDA SECCIÓN
22	La relación con las familias
24	El período de iniciación. El primer ingreso a la institución
26	La entrevista inicial
27	ENFOQUE DIDÁCTICO
27	Los objetivos
28	Los contenidos
29	Las actividades
30	Actividades de rutina
31	Actividades lúdicas
33	La evaluación del alumno
34	El ambiente físico
35	El mobiliario
35	La decoración
37	PROPÓSITOS
39	PRIMERA SECCIÓN: NIÑOS DESDE 45 DÍAS HASTA 1 AÑO
45	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES
45	● Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros
46	▸ Comunicación afectiva diferenciada con los otros niños y adultos
47	▸ Incorporación progresiva al ritmo cotidiano del jardín
49	▸ Autonomía relativa en diferentes actividades
49	▸ Progresiva discriminación corporal
52	● Experiencias para la expresión y la comunicación
52	▸ Expresión gestual
53	▸ La comunicación verbal: expresión de necesidades y sensaciones
56	▸ Comunicación sonora y musical
60	● Experiencias para la exploración del entorno
60	▸ Paulatino control postural
62	▸ Manipulación intencional de objetos
64	▸ Conocimiento del espacio de acción
64	▸ Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a nivel de la acción
66	MODALIDADES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA
66	Organización de los grupos
67	Organización del espacio
68	Materiales
69	Distribución del tiempo

69	EVALUACIÓN DEL ALUMNO
70	Guía para la evaluación de los niños
73 ▶	SEGUNDA SECCIÓN: NIÑOS DESDE 1 HASTA 2 AÑOS
79	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES
79	● Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros
79	▸ Relación afectiva con los pares y con los adultos. Integración a su grupo de pertenencia
81	▸ Discriminación corporal
82	▸ Cooperación en la realización de algunas actividades cotidianas simples
82	▸ Iniciación en las prácticas higiénicas
84	▸ Autonomía en la realización de actividades de rutina y lúdicas
85	● Experiencias para la expresión y la comunicación
85	▸ La comunicación verbal: comprensión verbal y expresión verbal
87	▸ Expresión y comunicación no verbal
88	▸ Comunicación sonora y musical: audición y producción musical y sonora
90	● Experiencias para la exploración del entorno
91	▸ Control y equilibrio postural
91	▸ Diferenciación y coordinación manual
92	▸ Estructuración del espacio de acción
93	▸ Organización de secuencias temporales y causales a nivel de la acción
93	▸ Exploración plástica
95	MODALIDADES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA
95	Organización de los grupos
96	Organización del espacio
97	Materiales
98	Distribución del tiempo
99	EVALUACIÓN DEL ALUMNO
99	Guía para la evaluación de los niños
103	Bibliografía general

INTRODUCCIÓN

El presente texto 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, conforma el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.*

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

Como se observará, no se presentan contenidos referidos a música y educación física de manera separada ya que en estas edades no se considera conveniente la presencia de profesores especiales que desarrollen actividades con los niños. En caso de que la institución cuente con estos especialistas, su participación se circunscribirá al asesoramiento de la actividad didáctica o al acompañamiento que enriquezca la tarea que desarrollan los docentes.

Por último, debe recordarse que este documento no es autosuficiente, y 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 tal como se señaló en el texto antes mencionado "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. Ésta 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 éstos, los de cada apartado completan y profundizan lo expresado en los otros".

* G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General; Niños de 2 y 3 años; Niños de 4 y 5 años*, Buenos Aires, 2000.

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."¹

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 primordialmente el personal docente pone su afecto y conocimiento a disposición de los niños; de este modo, marca la impronta que sellará el 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*. Ésta se manifiesta en la atención a las necesidades primarias de los niños: es la mamadera en el regazo, el consuelo frente al llanto, es acunar para que se duerma, es el juego en el baño y el cambio de pañales. Pero además los docentes son profesionales que conducen la tarea de manera sistemática: 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, el cuerpo del docente. Esta disponibilidad se juega no sólo al sostener el cuerpo del niño, sino también al ofrecer su propio cuerpo como sostén o para que el pequeño lo explore como un objeto más (tomar sus cabellos y tirar de ellos, subirse a sus piernas, acostarse sobre su abdomen, 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, ayu-

¹ Lucía Moreau de Linares. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

dados por padres y docentes cariñosos que saben comprender sus aprendizajes (...)."²

LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

Los padres 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 que algunos padres digan: "me siento responsable por enviar a mi hijo tan pequeño al jardín, tal vez debería estar en casa... En estas edades es cuando más nos necesita...". Las ansiedades y dudas de los padres pueden tener origen en diferentes razones. Por lo general, se relacionan, entre otras, con el temor a no cumplir cabalmente con su rol de padres, por iniciar a su hijo tempranamente en la escolaridad, exponiéndolo a una experiencia desconocida para el niño y su familia. Manifiestan inquietud por el cuidado y el cariño que recibirá de los docentes, el miedo a compartir el amor de su hijo y, en ciertas ocasiones, el arriesgarse frente a los docentes a que se los juzgue 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 los padres, ayudándolos 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, 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 y los docentes se asocian en 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,

² Mary Ann Pulaski. *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*, Buenos Aires, Paidós, 1981.

traen conocimientos y experiencias sobre sus hijos. Ellos conocen la historia del niño, sus rasgos característicos, sus rutinas; aportan las modalidades de crianza que han encarado desde su nacimiento, cómo es su estilo de vida, en qué situación familiar viven, etc. 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, etc.). 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 –aun 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 éstos 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 hacerles sentir a las familias que son muchas y variadas las formas de involucrarse en esta primera escolarización de sus niños.

En estas secciones, es importante informar a los padres sobre las actividades lúdicas y de rutina de los niños. Cuestiones vinculadas a la alimentación, el sueño y el funcionamiento intestinal, son informaciones que revisten particular interés para los padres, 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, etc. Este breve diálogo se dará tanto al entrar al jardín como al finalizar el día con la persona que acompaña o retira al niño.

Sin lugar a dudas, la participación de los padres 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 invitarlos a compartir algunas actividades, fundamentalmente las actividades 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 las disponibilidades de tiempo de los padres y las de la institución para brindar estos espacios. Esta participación será complementada con las reuniones de padres que se organizarán a lo largo del año.³

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 le son ajenas a otros profesionales, preservando siempre la confidencia recibida.

EL PERÍODO DE INICIACIÓN.

EL PRIMER INGRESO A LA INSTITUCIÓN

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

Por esta caracterización, es fundamental que se considere una serie de aspectos a tener en cuenta en el primer ingreso de los niños a una institución en sus diferentes secciones, que faciliten y acompañen ambos procesos de socialización e individuación.

Así en la primera sección, y siempre que esto sea posible, se insistirá en la necesidad de que las familias soliciten vacante para su hijo con antelación a su nacimiento. Una vez que el niño ha nacido, concurrirán a confirmar su inscripción y a acordar la fecha y la modalidad del ingreso y de la incorporación (en caso de que se otorgue la vacante). Acordada la vacante y la fecha de ingreso del niño a la institución, se realizará en primer lugar la entrevista con el pediatra para que éste revise al niño y controle su estado físico, las vacunas, etc. En caso de que la institución no cuente con este servicio se solicitará a los padres 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. Su objetivo es establecer un intercambio que permita al docente conocer al niño, sus circunstancias de vida, sus características y las

³ Véase el apartado "La relación con las familias" en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit., pág. 65.

expectativas de su grupo familiar. Al mismo tiempo posibilitará que este último conozca al docente, las modalidades del trabajo en el jardín y las pautas para el período de iniciación.

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

En las instituciones que funcionan todo el año "podrán ingresar niños en cualquier momento del año, siempre que impliquen incorporaciones permanentes, no transitorias, y si existen vacantes y condiciones institucionales.

"Se procurará que los padres 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 en el horario acordado previamente con el docente. En el caso de padres 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; para finalizar, al cabo de dos semanas aproximadamente, permaneciendo la jornada completa. Durante la primera semana, el familiar acompañará con su presencia la estadía en la sección. Durante la segunda semana se retirará paulatinamente de la sala, aunque permanecerá a disposición, en el caso de que el niño requiera su presencia. Es probable que la incorporación de algunos niños, sobre todo en la segunda sección, requiera de una prolongación de la duración estipulada 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 rutina 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 éstas, 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."⁴

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 los padres fuera de estas horas. De esta manera los pequeños comienzan realizando actividades de juego para incorporar luego y de manera paulatina las actividades de rutina, siendo el momento del sueño el último en integrarse. 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.

⁴ M.C.B.A., Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales*, Buenos Aires, 1991.

En la primera sección se aconseja el ingreso de un bebé por vez a cada subgrupo coordinado por el docente. Una vez finalizada las probables dos semanas de acompañamiento familiar 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 difícil prestar atención a cada uno, sin olvidar que probablemente en cada subgrupo hay varios niños que, como todavía no han pasado a la sección siguiente, continúan concurriendo a la sala y también son parte de los alumnos a cargo del docente. Esta medida además evita la presencia de demasiados adultos lo que generalmente causa desasosiego e inquietud al 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. Esta situación debe diferenciarse de los pasajes de sala de la primera a la segunda sección.

LA ENTREVISTA INICIAL

La entrevista con los padres de los niños de estas secciones tiene por objeto recabar información acerca del desarrollo del niño, sus condiciones de vida, su estado de salud, las pautas familiares de crianza, sus rutinas, las expectativas parentales con relación a su escolarización. Es una adecuada ocasión para que padres y docentes se conozcan y comiencen a construir vínculos de confianza mutuos. Resulta necesario crear un clima sereno para realizar la entrevista, 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.

La entrevista no debe avanzar sobre aspectos íntimos de la vida familiar. Esta intimidad debe ser preservada y sólo resulta operativo contar con aquella información que pueda sustentar el accionar docente. Algunas preguntas resultan invasoras en muchos casos (por ejemplo, cuando se inquiere si el embarazo fue deseado o buscado) 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, emplean cuestionarios exhaustivos. La entrevista escolar, en cambio, indaga sobre aquellos aspectos que los docentes deben conocer para fomentar 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, podrá ser volcada en el legajo del alumno. Los legajos donde se asientan estos datos deben estar guardados para evitar que la información reservada circule.

El docente responde durante el encuentro a las inquietudes o preguntas que los padres 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 preguntas preestablecidas y fragmentos más abiertos). El cuestionario sólo se referirá a los aspectos evolutivos centrales: las condiciones de nacimiento (accidentes perinatales, enfermedades congénitas, etc.); la evolución psicomotora; el desarrollo del lenguaje; las funciones vesical e intestinal; los horarios de alimentación, baño, sueño; los juegos y juguetes que se le ofrecen y/o 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); el trabajo de los padres; si tiene escolaridad previa; quiénes son las personas que se ocupan de él en ausencia de los padres; o bien si el ingreso al jardín es la primera oportunidad en que se separa de la madre. En el caso de los deambuladores, es necesario recabar información acerca de los vínculos que el niño ha 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 los padres frente al ingreso (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 éstas se van modificando o afirmando en el curso del tiempo.

ENFOQUE DIDÁCTICO

LOS OBJETIVOS

Los propósitos establecidos en este *Diseño Curricular* son los que guían la tarea educativa. Los docentes formularán para su planificación didáctica los objetivos de cada sección que se articularán con los propósitos generales y con los que se plantee la institución en su conjunto.

Los objetivos se definen, según se plantea en el *Marco General*,⁵ 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.

⁵ *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit, pág. 136.

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 (...)." ⁶

Las dos preguntas que naturalmente surgen entonces son:

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

El qué se enseña está directamente relacionado con el 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; por otra parte, aprendizajes relacionados con el mundo externo: las personas, los objetos, el espacio, el tiempo.

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 intelectual y lo motor.

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, o sea, 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 sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante". ⁷ 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. Por ejemplo, en relación con el lenguaje, 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.

Recién a partir de los dos años aproximadamente, cuando el niño ha avanzado en la construcción de las categorías prácticas que le permiten organizar objetivamente (a nivel de acción) la realidad y ha iniciado su proceso de representación a partir del desarrollo de la función simbólica y el lenguaje, será posible seleccionar contenidos relacionados con los diferentes campos de conocimientos. A esta edad, el niño, gracias a su capacidad de simbolización, comienza –a través del pensamiento, de la palabra, del gesto, del dibujo– la organización de categorías representativas, que son formas iniciales de conceptualización de la realidad.

⁶ Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.

⁷ L. S. Vigotsky. *Los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1979.

En este documento los contenidos se presentan organizados en torno a tres ejes:

- Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros.
- Experiencias para la expresión y la comunicación.
- Experiencias para la exploración del entorno.

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

Este ordenamiento de los contenidos es de 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 para agruparlos 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 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 a fin 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 a campos de experiencias a fin de indicar que lo que se procura es estructurar ámbitos donde se ofrezcan ricas oportunidades de exploración y juego.

Los contenidos están planteados 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 con las que debería egresar. Así, por ejemplo, en la primera sección se propone trabajar el conocimiento del espacio de acción, y se señala entre paréntesis: localización de objetos próximos –a través de la vista, el tacto, el oído– hasta la ubicación de objetos siguiendo su desplazamiento en el espacio.

LAS ACTIVIDADES

Teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos establecidos se plantean las actividades, éstas se diferencian entre las que son propiamente lúdicas de las denominadas habitualmente actividades de rutina, aunque en ellas se introduzcan 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, éstas pue-

den ser: variaciones en las actividades (por ejemplo, ofrecer pedacitos de pan para propiciar que comiencen a comer solos) o nuevas actividades (jugar a "dar de comer a los muñecos") o cambios en los materiales ofrecidos. 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".⁸

ACTIVIDADES DE RUTINA

Las actividades de rutina son las que se ocupan de la alimentación-higiene-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 éstas se realizan varían, cada familia desarrolla pautas de crianza propias, producto de la cultura a la que 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 los sectores populares colocaban a los niños boca arriba y en las instituciones el personal docente insistía, siguiendo las indicaciones médicas, en acostarlos boca abajo a fin de que 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 rutina 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 éstas, 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 diferen-

⁸ A. Willis y H. Ricciuti. *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, Madrid, Morata, 1990.

tes 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 rutina 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 sólo tiene en cuenta el horario dispuesto y que hace caso omiso de las necesidades infantiles. Es evidente que ambas conductas no tienen presente al niño y sus requerimientos. 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, que lo hace 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 la construcción de cierta capacidad de espera a través de la anticipación de lo que vendrá.⁹

ACTIVIDADES 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. Se evitará la práctica de "pasar el día y hacer venir la noche"; 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 van cambiando. Las actividades propiamente lúdicas implican una propuesta explícitamente intencional y sistematizada que se organiza a partir de los contenidos previstos. Esto significa que el docente planifica las actividades, los materiales, los espacios 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.

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. Los niños eligen con libertad a sus compañeros de juego y los objetos con los cuales jugarán. En todas estas situaciones de juego, se desarrollan, por lo general, varias actividades al mismo tiempo. Por ejemplo, un grupo trata de armar torres con cubos, mientras otros encajan tapas dentro de un tubo y otros hacen rodar pelotas. Se trata de contextos que garantizan procesos de exploración, interacción y comunicación.

Todas las actividades brindarán al niño posibilidades de ejercer su iniciativa. Esto es sencillo de enunciar, pero difícil de concretar. Hay una tendencia

⁹ En la descripción de la organización de la tarea en la sala se ofrecerán mayores especificaciones acerca de las modalidades que adoptarán estas actividades.

a considerar que dar el protagonismo al niño supone la pasividad del maestro, como si su actividad, cualquiera sea ésta, implicara interferencia. El hecho educativo involucra el encuentro de dos protagonistas: niños y docentes. Sus papeles son diferentes. El maestro determina la finalidad educativa que pretende alcanzar, planifica, organiza, propone, observa, interviene y evalúa. El niño puede tener o no la posibilidad de elegir la actividad, pero necesariamente deberá disponer de la iniciativa en la forma en que la realiza. Los casos en los que los niños no tienen la opción de elegir no significan que se está coartando la libertad del niño; al contrario, ésta se ejerce en la medida en que puede decidir cómo realizarla. Para que esto se efectivice deben estar dadas ciertas condiciones. Estas condiciones son las que el maestro debe preparar, conociendo a sus alumnos y sus necesidades, estableciendo objetivos y contenidos para ese grupo concreto histórico; es decir, qué deben aprender, organizando el ambiente para que, entonces, los niños construyan libremente su aprendizaje. De este modo evitará la improvisación en la tarea, la pérdida de tiempo y las situaciones de "desborde".

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, etc.; 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, brindando una respuesta "adecuada". No obstante, pueden darse situaciones en las que será necesario y aun imprescindible cambiar la planificación; algún acontecimiento inesperado, accidental, una visita ocasional, etc., 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.

Será necesario equilibrar en la distribución horaria las diferentes modalidades que pueden asumir las actividades lúdicas. Las propuestas armonizarán:

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

El docente coordina las actividades, a veces con un mayor protagonismo en la situación y otras actuando como un observador activo de ellas. En cier-

tas actividades ejerce una influencia más directa sobre la acción del niño. Por ejemplo, cuando decide trabajar contenidos referidos al "reconocimiento paulatino de secuencias causales a nivel de 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 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) ofrece oportunidad al maestro de realizar paralelamente una actividad de rutina 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 una de las formas privilegiadas que asume esta intervención es la palabra. La palabra del adulto organiza el mundo del niño, le da significación al ambiente y a él mismo, suscitando en cada etapa respuestas del niño que le permiten ampliar su comprensión e ir construyendo el lenguaje.

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.¹⁰

Los primeros años de vida, son fundantes en el futuro desarrollo de los niños tanto desde el aspecto físico como el psicológico. Si bien es ésta una etapa de extrema vulnerabilidad en los aspectos señalados, se evidencia como contraparte una capacidad de recuperación y de compensación mayor que en

¹⁰ Véase el apartado "La evaluación del alumno", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit., pág. 145.

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. Alertar sobre los beneficios que un diagnóstico y un tratamiento precoz reporta, 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 una 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 los padres y a los docentes a acompañar y estimular el desarrollo de estos niños.

Esta observación continua se reflejará en un informe evaluativo que se compartirá con los padres y con los otros docentes de la institución. Cuando el informe esté dirigido a los padres 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 a fin de enriquecer sus observaciones del 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.

En este documento se incorpora en cada sección una guía específica para la 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.

EL AMBIENTE FÍSICO

Si bien en cada una de las secciones se especificarán las características que deben reunir los espacios y el mobiliario, a continuación se hará una sugerencia general sobre la ubicación, la higiene y el mobiliario en los ambientes, que debe ser completado con la lectura del apartado correspondiente en el *Marco General*.¹¹

"La sala destinada a estas edades debería tener ventanales y buena orientación (nordeste) y no ser excesivamente ruidosa. Es conveniente que las paredes estén revestidas con materiales plásticos o bien con pinturas lavables a fin de que puedan mantenerse limpias y sean fácilmente higienizables. Los pisos serán de un material que configure una superficie lisa en su totalidad (es recomendable la goma), con esto se evitarán los peligros de huecos, roturas, astillas de madera; además de ser fácilmente lavables, darán tranquilidad frente a alguna caída de los niños. Se deberá proveer, además de suficiente sol y aireación, de un sistema de calefacción y ventilación (alejados del alcance de los niños) que permita el cambio de aire del ambiente. La decoración de la sala

¹¹ Véase "El espacio en las instituciones", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit., pág. 73.

será lo suficientemente atractiva (no muy cargada) como para estimular el campo visual de los niños de manera cálida y teniendo en cuenta que la primera forma de asir es a través de la mirada."¹²

En relación con la higiene es importante recordar que los niños pequeños se ven enfrentados a numerosas enfermedades infecciosas, producidas por el contagio en el contacto con otros niños y por la manipulación de la materia fecal en el cambiado de pañales. Por esta razón se deben extremar las medidas higiénicas a fin de evitar en lo posible la transmisión de gérmenes producto de la falta de cuidado. El uso de determinados objetos de manera personal tales 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, etc., son algunas de las medidas preventivas que evitarán o disminuirán los riesgos de contagio.

El otro aspecto a tener en cuenta es la seguridad de los ambientes y de los elementos para evitar accidentes, como golpes, caídas, quemaduras, etc. Enchufes ubicados lejos del alcance de los niños, puntas redondeadas en los muebles y mesadas, objetos y elementos peligrosos (lavandina, detergente, cables, bolsitas de plástico, medicamentos, estufas, ventiladores, etc.) colocados en lugares inaccesibles.

EL MOBILIARIO

La selección de los muebles estará ligada a las necesidades de cuidado y atención de los más pequeños. Pero es preciso también "cuidar" el cuerpo del docente. El tamaño y la altura de cambiadores, sillas, etc., deben facilitar una postura saludable.

Para la ubicación de las diferentes zonas (de juego, alimentación, sueño, higiene), se tendrá 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, una mirada abarcativa de la actividad que realizan los niños en las diferentes zonas.

Cada equipo docente tomará decisiones acerca del mobiliario que el grupo precisa y sobre la forma más adecuada de organizar su uso en función del desarrollo de la actividad. Por ejemplo, para colocar los elementos personales de los niños, algunos preferirán el uso de cajoneras, mientras que otros elegirán percheros y habrá quienes utilicen cajas forradas.

LA DECORACIÓN

La decoración –de las salas y de los otros espacios de la institución– debe conformar un espacio formativo que amplíe el marco cultural de los

¹² M. Blanchetiere y otros, colaboración para el *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales*, op. cit.

niños y sus familias. Los objetos y las imágenes seleccionados servirán para enriquecer la observación de los niños ampliando su campo perceptual. Imágenes y objetos deberán renovarse a lo largo del año.

Las imágenes deben ser diversas. Por lo tanto, serán útiles las fotografías de personas, animales, plantas y flores, escenas de la vida cotidiana, como las imágenes figurativas y no figurativas, realizadas por algún artista o niños más grandes. Todas ellas estarán ubicadas a una altura que permita que los niños las abarquen visualmente; en un inicio las mirarán en su totalidad para luego concentrarse en algún aspecto que les llame la atención.

PROPÓSITOS

En relación con los niños la institución escolar se hace responsable de:

- Brindar un clima de contención afectiva que posibilite el establecimiento de vínculos de confianza y seguridad en el ámbito escolar.
- Organizar la actividad educativa respetando sus necesidades básicas de afecto, cuidado y juego, en un ambiente que, al mismo tiempo que brinda protección, estimula la exploración autónoma.
- Ofrecer oportunidades de aprendizajes vinculados con los aspectos motrices, cognitivos, sociales, expresivos y afectivos.
- Alentar la comunicación con las familias a fin de lograr compartir pautas y criterios en relación con la formación de los niños propiciando al mismo tiempo una participación activa en la vida escolar.
- Favorecer la progresiva construcción de la identidad de los niños integrando sus culturas en la tarea educativa, valorando sus lenguajes y sus historias personales.

Primera Sección

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.



Esta inclusión 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.¹³

"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."¹⁴

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, 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."¹⁵

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.



¹³ Véase el apartado "Las etapas anuales", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit., pág. 94.

¹⁴ H. Duprat y A. Malajovich. *Pedagogía para el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1988.

¹⁵ H. Duprat, S. Wolodarsky y A. Malajovich. *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda, 1977.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los contenidos y las actividades enunciados a continuación son ejes que marcan las líneas generales de la tarea educativa en esta sección y que el docente especificará en función de las características reales de sus alumnos concretos.

EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA INTERACCIÓN CON LOS OTROS

"El lactante va emergiendo paulatinamente del estado de indiferencia-
ción e indiscriminación en el que estaba en el inicio de su vida extrauterina."¹⁶
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 imborrables en el psiquismo infan-
til, por lo tanto el educador juega un papel fundamental al estar a disposición
de los niños y sus necesidades: mirando, sonriendo, escuchando, cantando, acu-
nando, hablando...; en síntesis, cuidando, sosteniendo y estimulando su desa-
rrollo. Pero, también, cuando colabora con la familia desde sus observaciones y
sugerencias para acompañarla en la preocupación por sus hijos.

El niño lentamente comenzará a discriminarse de los otros, tiene un
nombre al que aprenderá a responder, utilizará el "no" como palabra con la
cual rechazar lo que no desea e irá reconociendo su imagen en el espejo a
partir de diferenciarla de aquella otra que observa a su lado, el rostro cono-
cido de su docente, de su compañero. Cada uno de estos avances es posible
sólo por la presencia del otro social, por el contacto humano afectivo de los
adultos y de los niños en un intercambio corporal y verbal. La solicitud del
docente para responder a sus reclamos y el tiempo compartido en inter-
cambios 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.

¹⁶ Lucía Moreau de Linares,
op. cit.

► Comunicación afectiva diferenciada con los otros niños y adultos (interacción afectiva y reconocimiento del docente hacia la interacción, el reconocimiento y la comunicación con los otros adultos y niños de la sala).

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. Pero sólo es posible entablar estas relaciones de manera profunda cuando el bebé se vincula con un solo docente y éste sólo con un grupo de cinco o seis niños. A partir de este nexo estrecho el adulto puede comenzar a comprender, desde un sentimiento de empatía, lo que el niño transmite a través de la mirada, el llanto, 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, 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, etc. El cuerpo del educador que tiene al niño en brazos por ejemplo, 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) y resonancia de la caja torácica; 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. 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, etc. Todo ello respetando el criterio de ajustar la actividad adulta a la actividad del niño."¹⁷

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 en especial 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 vocalizacio-

¹⁷ L. Molina y N. Jiménez. *La escuela infantil. Acción y participación*, Barcelona, Paidós, 1992.

nes, 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. Luego irán apareciendo más voces, las de los otros alumnos, 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. En ese momento será conveniente colocar al bebé frente al espejo, el docente sentado a su lado le hablará, 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.

El 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."¹⁸

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, etc., 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

► Incorporación progresiva al ritmo cotidiano del jardín (hacia una mayor estabilidad en los horarios).

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

¹⁸ M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Buenos Aires, 1989.

que poco a poco aprendió a reconocer olores, sensaciones, 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 rutina 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".¹⁹ A partir de esta actitud de respeto por el niño, el docente organizará las rutinas 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 favorecerá el aprendizaje de la espera. Por otro lado, se inicia en la aceptación y la diferenciación de sabores, texturas y consistencias. En este aspecto, es importante evitar que se mezclen los alimentos, de manera de asegurar esta educación alimentaria. 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 a fin de corroborar estas modificaciones.

El diálogo con la familia posibilitará organizar la rutina 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 es 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 éstas evolucionan a fin de 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.

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, problemas de salud –como alergias, convulsiones, etc.– 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.

¹⁹ H. Duprat, S. Woldarsky y A. Malajovich, *op. cit.*

AUTONOMÍA RELATIVA EN DIFERENTES ACTIVIDADES

- Autonomía relativa en diferentes actividades (paulatina adquisición de la autonomía en la alimentación y en las actividades).

Transitar el camino de la dependencia total del adulto hacia una independencia relativa no está exento de dificultades para el niño y el adulto: implica regular la relación afectiva para que, brindando 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, el espacio, es posible cuando el docente crea las condiciones acercando o alejando el objeto, 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 a cada grupo y a cada niño. Aventura en el juego y en las actividades de rutina: en la higiene, en la medida en que el niño participa activamente del baño o del cambio de pañales, y en la alimentación.

Alrededor de los siete meses 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 ésta no reemplace 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 reunirlo con los otros alrededor de una mesa. Para ello es útil emplear las aerosillas, que ofrecen mayor seguridad que una silla alta para comer, ocupan menos lugar y 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 una de estas solicitudes buscan 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.

PROGRESIVA DISCRIMINACIÓN CORPORAL

- Progresiva discriminación corporal (diferenciación de sensaciones placenteras o no, hasta el gradual reconocimiento de su propio cuerpo).

Estos contenidos se trabajarán junto con los referidos al control postural. El contacto con el cuerpo del bebé, la forma de sostenerlo, de trans-

portarlo, las diferentes posiciones en que se lo ubica, las caricias y las cosquillas, etc., son experiencias necesarias para que el niño pueda discriminar sensaciones, diferenciar su cuerpo de los otros, explorarlo y descubrir posibilidades.

"La calidad del tono muscular²⁰ 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."²¹

Una manera de favorecer tanto la relajación del tono corporal elevado (hipertonía), común a la mayoría de los bebés, como de estimularlo en el caso de los hipotónicos, es utilizar las técnicas de masaje. Estos recursos serán seleccionados por el docente, quien de acuerdo con las características de los niños establecerá el tipo de propuesta más adecuada, el lugar y el momento para realizarla, desarrollando un vínculo corporal comunicativo con el bebé. Este vínculo le permitirá al maestro observar interpretando sus reacciones.

Los niños necesitan ser cargados, acunados, acariciados, tocados, masajeados; todas estas acciones también son alimento para los pequeños.

En el caso de utilizar la técnica del masaje, se recomienda que el docente los realice en el momento del cambio de pañales y siempre en momentos alejados de las comidas. Es importante que el maestro se "brinde" corporalmente a la experiencia para que ésta sea eficaz. 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.

El masaje se puede efectuar sobre el cambiador, una colchoneta, o el propio cuerpo del docente. Si el maestro va a trabajar sobre su propio cuerpo, se recomienda que se ubique sentado, con los hombros distendidos, percibiendo comodidad en los apoyos (factores fundamentales para el buen logro del masaje). A continuación acostará al bebé boca arriba, sobre sus propias piernas, para poder mirar al niño y ser mirado por el bebé. Se recomienda masajearlo con ambas manos, con las palmas o bien presionando suavemente con las yemas de los dedos, sin lastimar ni provocar rechazos. Es como si se estuviera alisando o amasando el cuerpo del bebé.

El masaje se debe realizar en forma simétrica desde el centro del cuerpo del niño (esternón) hacia las extremidades (brazos), o desde la cintura hacia las piernas. También se pueden masajear sólo los pies o las manos. Se sugiere acompañar este momento hablándole con dulzura, cantándole suavemente, preguntándole qué le pasa, 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. Hay que considerar que no a

²⁰ Se define el tono muscular como estado de tensión permanente de los músculos, de origen esencialmente reflejo, variable. Está regido por el sistema nervioso central.

²¹ Lidia Coriat. *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*, Buenos Aires, Hemisur, 1974.

todos les gusta en primera instancia esta propuesta. El maestro irá regulando la periodicidad y la duración de los masajes.

"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.

"Esta es la primera propuesta de masaje que se realiza en el cuerpo del bebé, ya que en etapas posteriores, se puede masajear un brazo primero, luego el otro; igual que las piernas. 'Las caricias, el contacto físico y los masajes estimulan la conciencia y el disfrute que el niño está desarrollando sobre su propio cuerpo.'"²²

"Paralelamente con las caricias y los masajes suaves es necesario 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."²³ 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.

Se recomienda acostarlos boca arriba, flexionar y extender los codos y las rodillas, mover sus manos hacia arriba, hacia abajo, hacia adentro, hacia afuera; lo mismo se puede realizar con los pies. Enfrentar las manos del bebé y dar palmitas; lo mismo con los pies. Mecerlo mientras se lo sostiene boca abajo.

"Entre los tres y seis meses de vida los juegos deben tender también al fortalecimiento de su musculatura. Se aconseja utilizar para este objetivo colchonetas sobre el piso, a fin de colocar al niño en posiciones boca abajo, boca arriba, sentados, sosteniéndolos por los brazos, permitiendo que en sus primeros intentos por levantarse vayan logrando fuerza en el cuello.

"También el docente moverá sus manos, mientras el bebé observa, para luego moverle sus propias manos, desde la muñeca, separándole los dedos, etc. Cubrir sus manos con las del adulto para luego juntarlas, separarlas. Abrir sus brazos, luego cerrarlos acercándolos al cuerpo del bebé, cruzarlos con estiramientos cuidadosos y lentos.

"El docente puede sentar al bebé sobre sus rodillas o muslos, y jugar a palmar con las manos del bebé. En esta misma posición tomarlo de los brazos y abrirlos o cerrarlos acercándolos o alejándolos del cuerpo.

"En la posición acostada boca arriba, tomar sus pies y mover sus piernas alternadamente (bicicleta) o bien estirar ambas piernas hacia el cuerpo del maestro."²⁴ Muchas de estas actividades pueden ser acompañadas por palabras, por sonidos, por rimas y refranes, por jitanjáforas y también por canciones o melodías. Y de acuerdo con el movimiento que se desee imprimir, se podrá determinar el carácter (canciones de cuna, melodías alegres), la velocidad, el volumen del estímulo sonoro y/o musical acompañante.

"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 palmitas en la espalda y en la 'cola'.

²² Pat Patrie. *Cómo jugar con un bebé*, Bogotá, Norma, 1990.

²³ P. Jaritonsky y L. González. "Educación corporal en el Nivel Inicial". Documento ampliatorio P.T.F.D., Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.

²⁴ *Ibid.*

"En este período les produce mucho placer ejercitar sus extremidades: sacudir y agitar sus piernas y sus brazos."²⁵

Con los bebés de 5-6 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 deben realizarse con movimientos continuos siguiendo un ritmo y de forma simétrica con ambos miembros superiores o inferiores, 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, 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 a "caballito" sentado en las rodillas del maestro. Éste 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 vuelven a repetir desde el comienzo.

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. 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...

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

EXPERIENCIAS PARA LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN

"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 éste con habilidades específicas referidas al lenguaje, a la vez que utiliza varios canales para conferir significado a su conducta."²⁶

EXPRESIÓN GESTUAL

- Expresión gestual (comunicación a través de gestos y sonrisas hasta la imitación y la creación de gestos y movimientos producidos con el cuerpo y el rostro).

²⁵ Ibid.

²⁶ I. Vila (1984), citado por L. Molina y N. Jiménez, *op. cit.*

Paralelamente al desarrollo de su lenguaje verbal se trabajarán los lenguajes no verbales. Ambos se complementan, aunque la aparición del lenguaje no verbal precede al verbal y tiene un desarrollo precoz. Así, el indicar con el dedo lo que quiere precede a la pronunciación del nombre del objeto, y en este sentido lo no verbal constituye una condición para el desarrollo del lenguaje verbal.²⁷

La expresión gestual al comienzo 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 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 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, el niño que debe preocupar es aquél que no llora, 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 "tortitas de manteca", "qué linda manita", "este dedo se compró un huevito", acompañando los movimientos con palabras y canciones, jugar a aplaudir, a decir "chau", etc., 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, etc., 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, etc., son gestos que el docente debe propiciar, también como formas de relacionarse afectivamente con los otros.

LA COMUNICACIÓN VERBAL:

EXPRESIÓN DE NECESIDADES Y SENSACIONES

- La comunicación verbal: expresión de necesidades y sensaciones (a través de gorjeos, balbuceos hasta la construcción de las primeras palabras frases) y

²⁷ F. Frabboni. *Il pianeta nido. Per una pedagogia e un curricolo del nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

comprensión de lo enunciado por los otros en sus interacciones (a través de la entonación de la voz del docente y de los otros hasta las expresiones verbales unidas a acciones y movimientos, que les otorgan sentido).

"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."²⁸

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.

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 interacción verbal. Y esta interacción se acrecienta al pronunciar las primeras palabras, las primeras frases, aun dentro del habla telegráfica.

El ser humano tiene una capacidad biológica para distinguir durante los primeros años de vida ciertos estímulos lingüísticos y, en circunstancias normales, se ve ayudado realmente en su adquisición 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 éste 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

²⁸ J. Bruner. *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.

La cita original de Bruner utiliza el término "cuidadora"; en esta versión se ha suplantado por "educadora".

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' (...)."²⁹

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".³⁰ 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".

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)."³¹

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 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") "llevan al niño a un control progresivo de sus mecanismos fonatorios. Este control le permitirá producir sonidos semejantes a los del adulto".³²

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, sólo 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 expandir lo que el bebé dice. 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 pre-

²⁹ M. A. K. Halliday. *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

³⁰ *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, op. cit.

³¹ 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.

³² *Ibid.*

guntar 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 padres sobre la conveniencia de nombrar correctamente los objetos, pero es habitual que éstos 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, etc.), por lo cual carece de sentido solicitarles que modifiquen sus expresiones. En esta etapa es importante que se establezca una continuidad en las maneras de nominar utilizadas en el hogar y en la escuela; si el docente conoce algunas expresiones familiares, tratará de emplearlas con esos niños, sin temor de estar favoreciendo una inadecuada adquisición del lenguaje.

"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."³³ 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.

COMUNICACIÓN SONORA Y MUSICAL

► Comunicación sonora y musical (paulatina discriminación y reconocimiento de ciertos sonidos de su entorno y producción de sonidos con su voz y con objetos).

Desde que nacen, y aun antes, los niños viven inmersos en un mundo de sonidos y de música. Un mundo rico y diverso que los acompañará a lo largo de su vida proporcionándoles vivencias, emociones, conocimientos y placer. Los sonidos y la música constituyen una fuente riquísima de expresión y de comunicación, de conexión e identificación cultural; comenzar la aventura de apropiación de este lenguaje es 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 será el disfrute estético que produce el quehacer y la audición sonora y musical. 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 a este 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.

³³ Ibid.

Cuando un niño de esta sección llega al jardín, se encuentra con un nuevo ambiente: espacio, color, mobiliario, diferentes de su ambiente 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 cotidianidad harán que esos rostros y esas voces se hagan conocidas y familiares. Y que ese ambiente sea cada vez más cálido y acogedor.³⁴

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."³⁵ 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 también los cantos, 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.

La voz es para los bebés una fuente inagotable de exploración, expresión y comunicación. El llanto se constituye en su primera exteriorización sonora, a través del 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."³⁶ Al llanto se le irán sumando otros sonidos: los de la 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".³⁷ A partir del cuarto mes –y con el desarrollo del juego imitativo– los avances de 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.³⁸

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".³⁹ 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 y las pausas aparecen en función de la necesidad de respirar, más que en función de cualquier aparente organización rítmica."⁴⁰

³⁴ Véase "Comunicación afectiva diferenciada con los otros niños y adultos" e "Incorporación progresiva al ritmo cotidiano del jardín", págs. 46 y 47, respectivamente, en este documento.

³⁵ David J. Hargreaves. *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 1998.

³⁶ Lucía Moreau de Linares. *Descubriendo continentes*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1990.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Véase "La comunicación verbal: expresión de necesidades y sensaciones", pág. 53 en este documento.

³⁹ H. Gardner. *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.

⁴⁰ David J. Hargreaves, *op. cit.*

"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."⁴¹

Se ha podido comprobar 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. Este repertorio, seleccionado y repetido por sus maestros, puede incluir juegos con sonidos, juegos ritmados y/o cantados acompañados por gestos y movimientos corporales,⁴² canciones infantiles tradicionales, canciones folclóricas de diferentes países, y también, canciones del repertorio popular del agrado de sus maestros. 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.

Tan importante es la selección del cancionero como la oportunidad elegida para cantar a los bebés. Acunarlos y mecerlos con canciones, jugar con sonidos y músicas durante el cambio de pañales, serán algunos de los acercamientos del docente a un solo bebé. En oportunidades, el canto está dirigido a varios de ellos, cuando están entrando en la etapa del sueño o cuando comienzan a despertar, ocasionalmente sincronizados. Más adelante serán momentos de reunión los que convoquen: 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 en esta etapa. De todos modos, no es imprescindible "llenar" de canciones todos los espacios 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.

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 éstos 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 participación 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.

Algunas 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.⁴³ 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 "apacigua-

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Véase "Expresión gestual", pág. 52 en este documento.

⁴³ David J. Hargreaves, *op. cit.*

miento" es minimizar su amplio poder sensibilizador y restringir la apertura a conocimientos mucho más ricos y diversificados del entorno sonoro.

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 niño en su exploración con los objetos. Escuchar esos sonidos, volver a producirlos, hacer algún comentario –"¡qué sonido tan lindo está haciendo Joaquín!"– permitirá reparar en ellos.⁴⁴

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.

La escucha del niño es activa en el sentido en el que le otorga significación: la voz del docente, los ruidos cotidianos del jardín; muchos de ellos anticipan hechos que van a ocurrir (por ejemplo, el ruido que provoca el carrito de la comida, que anticipa su llegada), las canciones cotidianas, la música de la cajita de música o del grabador, el sonido de los juguetes, etcétera.

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 será indiferente al mismo. "Resultados de algunas investigaciones sugieren que aproximadamente entre los 3 y los 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'. En algunos casos la música promueve movimientos corporales como balanceos y 'rebotes'. Sería poco probable que en esta etapa temprana tales movimientos fueran producidos por música más rítmica. Es posible que el bebé responda al 'sonido puro' y sólo hacia el final del primer año es cuando los aspectos rítmicos de la música producen un efecto distinto".⁴⁵

Esta receptividad de los niños a la música orienta la necesidad de su selección y adecuación a los diferentes momentos de su vida 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. En esa adecuación los maestros deberán participar en forma activa tomando decisiones respecto del carácter de la música y también del volumen de su transmisión.

La música crea espacios. El espacio se impregna del carácter, del sentido expresivo de la música seleccionada, suave, melodiosa y serena, alegre y bulliosa, enérgica o apacible. Es un espacio diferente, delimitado por los alcances del sonido y su poderosa comunicabilidad. De acuerdo con las músicas

⁴⁴ Véase "Manipulación intencional de objetos", pág. 62 en este documento.

⁴⁵ David J. Hargreaves, *op. cit.* Véase también "Progresiva discriminación corporal", pág. 49 en este documento.

seleccionadas, cada sala puede diferenciarse de la otra, sólo por la música escogida.

En la selección musical debe estar presente el repertorio infantil, la música "culta" y la "popular", con sus diferentes géneros y 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, propiciador de vivencias únicas e iniciador del conocimiento cultural al que la escuela aspira.

EXPERIENCIAS PARA LA EXPLORACIÓN DEL ENTORNO

"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 éste sobre el mundo que le 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, etc. Todas esas actividades le van informando sobre las características de su propio cuerpo, sobre su propia acción y sobre las características del mundo que le rodea."⁴⁶

PAULATINO CONTROL POSTURAL

► Paulatino control postural (cambios de posiciones: acostado boca arriba, boca abajo, de costado, adquisición de la posición sedente, desplazamientos autónomos, por ejemplo: girar, reptar, gatear hasta alcanzar la posición de pie y la marcha).

Los movimientos de los niños pequeños no responden sólo 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 éste es posterior al caminar) (...) Desde el punto de vista evolutivo, las diferencias individuales en esta

⁴⁶ L. Molina y N. Jiménez, *op. cit.*

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."⁴⁷

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 tres meses se comenzará estimulando el control cefálico y la rotación de la cabeza. Colocado el bebé boca abajo se acercará un sonajero para que él vaya levantando su cabeza a medida que se mueve el objeto verticalmente. Se realizará el mismo juego con el niño boca arriba y moviendo el sonajero horizontalmente.

Es a la vez importante cambiar la posición y ubicación del niño; por ejemplo, para acostarlo se usará la colchoneta; para sentarlo, el "bebé-sit" de plástico resistente. También el maestro utilizará su propio cuerpo para jugar a "cargarlo", o sentarlo entre sus piernas, o acostarlo sobre su pecho (preferentemente el docente acostado), mientras les habla, los 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.

Alrededor de los cinco o seis meses es preciso 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. También es importante poner a los niños boca arriba en una colchoneta y mover sonajeros atractivos de un lado a otro para que roten su cabeza y su cuerpo. En esa misma postura se puede "jugar" a levantar a los niños agarrándolos del antebrazo una y otra vez.

Se debe tener en cuenta que en esta etapa los 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.

"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), se estimulará entonces la adquisición de la postura sentada, ayudándolo en sus intentos, sosteniéndole la columna, tomándolo de los brazos, etc."⁴⁸ El rol del docente será el de ayudar y estimular a los bebés sin forzar ni condicionar sus progresivas adquisiciones.

En estos meses es preciso fortalecer los brazos y el apoyo de manos y antebrazos con la finalidad de favorecer la posición sedente autónoma, per-

⁴⁷ P. Jaritonsky y L. González., *op. cit.*

⁴⁸ *Ibid.*

mitiendo que se apoye con las manos sobre el suelo, sobre el cambiador o sobre una pelota inflable grande.

Los objetos que ruedan serán un incentivo para tratar que el niño intente desplazarse en su búsqueda. Se puede jugar a hacer carretilla al bebé tomándolo desde el abdomen. El logro del apoyo de las manos y las rodillas es condición previa para que pueda comenzar a gatear, teniendo en cuenta que el bebé no gatea de una única forma, ya que hay múltiples maneras de iniciar el gateo, por ejemplo, de costado, reptando sobre la panza, 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, los barrotes de la cuna) las que les servirán para afirmarse y ponerse de pie."⁴⁹

Colocar barrales en la sala a la altura del niño 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."⁵⁰

Aunque es claro que el primer instrumento para sostenerse son las manos del docente y sus rodillas, 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. Lo más útil para favorecer la marcha segura es que lo haga con los pies descalzos, de esta manera podrá apoyar la planta del pie sin resbalarse y ejercitar 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.

MANIPULACIÓN INTENCIONAL DE OBJETOS

► Manipulación intencional de objetos (tomar, golpear, sacudir, frotar, soltar, hasta dar y 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 frente a cualquier objeto que se coloca sobre la palma de su mano.

El desarrollo de la prensión se ve favorecida 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

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

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".⁵¹

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 texturas, formas, con o sin sonidos. 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 sólo en la cuna, sino también sobre la colchoneta en la que estará acostado o sentado) impulsando al niño a tomar 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 entrechocan y producen sonidos tintineantes, manojos de cascabeles pequeños, cencerros, etc., son 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 ésta. 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, 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."⁵²

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.

⁵¹ Lidia Coriat, *op. cit.*

⁵² Silvia y Ramón Colque, colaboración para el *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales*, *op. cit.*

► Conocimiento del espacio de acción (localización de objetos próximos –a través de la vista, el tacto, el oído– hasta la ubicación de objetos, siguiendo su desplazamiento en el espacio).

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

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.

"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 (...)." ⁵³ 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, a los objetos que atraen su atención y en forma simultánea a una mayor interacción con los adultos y otros niños." ⁵⁴

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, etc., son algunas de las muchas actividades posibles de realizar con los niños más grandes de la sección.

RECONOCIMIENTO PAULATINO DE SECUENCIAS TEMPORALES Y CAUSALES A NIVEL DE LA ACCIÓN

► Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a nivel de la acción (desde la centración en su propia acción hasta el reconocimiento de indicios y señales del ambiente, a través de la diferenciación de acciones que provocan un cierto resultado).

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

⁵⁴ *Ibid.*

Para favorecer que los niños inicien este proceso, se requiere de cierta estabilidad en el encadenamiento 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. 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 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 esquemas). A esta edad los niños gozan con la repetición de ciertas acciones; por ejemplo, el juego de hacer aparecer y desaparecer el rostro del adulto siempre despertando 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 éste 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 esquemas). Por ejemplo, tentempié que dificulte su asir, objetos colgantes, juguetes con sopapa, llaves de luz sin conectar, perillas que giren, etc., todos ellos objetos que estimulan la exploración de los niños.

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, muecas, 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 y continente, que permita interpretar y satisfacer los requerimientos del niño.

Interpretación y 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 que asegure estas coincidencias.

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

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, etc. 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 mayor organización de la tarea docente, ya que ésta 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 tiempo de espera es más prolongado. Es conveniente, entonces, trabajar con este criterio, si éste además logra sincronizar el horario de 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 a cada uno de los subgrupos por edad.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

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, etc. Es obvio que salir al exterior exige tomar las precauciones necesarias para evitar resfriados, insolaciones, picaduras de insectos, etc. 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."⁵⁵

Asimismo, al igual que las demás secciones, deberá contar con suficiente aislación sonora, para evitar que los ruidos internos y externos interfieran en las actividades de los niños y los adultos.⁵⁶

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 dos cambiadores a los costados. Repisas para colocar los elementos de higiene y un espacio para ubicar la ropa del bebé 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. En cambio, 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 cambiar los lugares.

Una *zona de alimentación* con mesada para ubicar la vajilla y las fuentes. Mesas y sillitas para los más grandes (aerosillas o sillas con respaldo y apoya brazos o sillas altas, pero dobladas para que estén bajas) y "bebé-sit" para los niños que aún no se sientan.

Y por último una *zona de juego* que debe ser la más amplia, de manera que permita el desplazamiento de los 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 en sus hogares. Para ello, se debe evitar el uso de corralitos 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

⁵⁵ L. Molina y N. Jiménez, *op. cit.*

⁵⁶ Véase el apartado "El ruido en el ámbito escolar", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*, pág. 76.

la actividad de los pequeños. Se podrán colocar algunos estantes a la altura de los niños y/o un canasto para guardar materiales. Así como algún mueble con puertas para ubicar elementos de uso de los docentes.

Es posible organizar los materiales como si fueran sectores de juego. Por ejemplo, una zona con cajas, trepadoras, tabiques bajos, etc., para recorrer el espacio; otra con canastitas, cubos, botellas de plástico, sonajeros, pelotas, rodillos, etc., 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.

MATERIALES

- 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.
- 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.
- 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.
- "Bebé-sit".
- Botecitos de madera y una pequeña trepadora de uno o dos escalones y tobogán con sostén.
- Estructuras de gomapluma forradas en plástico de diferentes formas, como arcos semicirculares, prismas, cubos.
- Barrales del diámetro de un palo de escoba colocados en soportes sobre las paredes.
- Juguetes a cuerda, cajitas de música, tentempié, juguetes sonoros.
- Juegos que permiten realizar diferentes acciones con distintos resultados.

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, etc.), las edades de los niños, las características familiares, los hábitos de crianza, etcétera.

La distribución del tiempo parece ser una cuestión que plantea posturas divergentes. Hay docentes que alegan que es imposible preverlo, dada la edad de los niños y la necesidad del respeto al ritmo individual. Otros, basándose en los mismos argumentos, 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 sólo a nivel fisiológico, sino creando un ambiente que le brinda seguridad, donde el bebé comenzará a realizar cierta anticipación de los hechos".⁵⁷

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 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 rutina y tener en cuenta propuestas para los bebés que no están ocupados en ellas. También hay que equilibrar los diferentes tipos de actividades lúdicas a fin de que, en algunos casos, sea posible el desarrollo de alguna rutina, en otros 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 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, las necesidades de los padres y de la institución. Cada familia y cada docente conciben y utilizan de manera diferente el tiempo. Éste 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.⁵⁸ Por ejemplo, algunos de los temas a 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.

⁵⁷ M. Blanchetiere, M. Sáenz de Tejada y E. Chianetta, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales*, 1991, op. cit.

⁵⁸ Véase el apartado "La distribución del tiempo en las distintas modalidades institucionales", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Marco General, op. cit., pág. 81.

EVALUACIÓN DEL ALUMNO

En esta sección es fundamental que los docentes se tomen tiempo para observar a los niños en las diferentes actividades. Como los cambios se producen muy rápidamente es necesario registrar sucesiva y continuamente los logros y las adquisiciones que realizan los niños puntualizando en esos regis-

tros la fecha y, en numerosas ocasiones, la situación en la que dicha conducta aparece. Por ejemplo, cuando el bebé comenzó a tomar los objetos, a gatear o dijo su primera palabra, etcétera.⁵⁹

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 angustiado, evidenció tristeza, problemas en el sueño o en la alimentación, etcétera.
- Cómo evoluciona la relación con el docente: comunicación alcanzada.

▲ Al finalizar el período de iniciación

- Cómo se despide 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 rutina y durante las actividades lúdicas).

▲ Actividades de rutina

△ Alimentación

- Mantiene un ritmo horario en su alimentación.
- Tiene buen apetito, es voraz, indiferente.
- Acepta ser alimentado por el docente.
- Tiempo que tarda en alimentarse: rápido, lento, juega y se distrae mientras come.
- Cómo fue el pasaje a la alimentación semisólida. Acepta la cuchara.
- Comenzó a comer solo. Forma en que lo hace.
- Aceptó nuevos sabores y consistencias.

△ Sueño

- Cómo se modificó la 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, malhumorado, inquieto, descansado.

△ Higiene

- Reacciona cuando está sucio. Cómo.
- Qué hace mientras se lo cambia: juega, llora, es indiferente, colabora.
- Conducta durante el baño: juega, ríe, protesta.

⁵⁹ Véase el apartado "La observación y otros instrumentos de evaluación", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, op. cit.*, pág. 146.

▲ 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, contenidos, mínimos.
- Explora y juega con su cuerpo.
- Adopta diferentes posiciones: acostado, boca arriba, boca abajo, sentado, parado. Se desplaza de diferentes maneras: reptar, gira, gatea y camina.
- 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, etcétera.
- Expresa sus necesidades y deseos, a través de gestos, gritos, llantos, etcétera.
- Responde al lenguaje del adulto (con sonrisas, vocalizaciones, balbuceos).
- Comprende palabras y frases vinculadas a las situaciones cotidianas.
- Reacciona al ser nombrado.
- Comprende y acepta algunos límites.
- Es cariñoso. Busca que le brinden afecto. Acepta las manifestaciones de los otros.

▲ Interacción con los objetos

- Es activo y curioso.
- Explora objetos. Prueba distintas acciones conocidas sobre los objetos para lograr un determinado fin.
- 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 (por ejemplo, al ver la mamadera, al escuchar el carrito de la comida).
- Cuáles son sus objetos o juguetes predilectos.

Segunda Sección

Los pequeños deambuladores inquietos, curiosos, desafiantes, se apropian del espacio y de lo que éste contiene.

Cada persona, objeto o situación despierta sus intereses e iniciativas. Buscan su independencia y el poder desplazarse libremente les permite ejercerla.





Quizá sea esta la sección que presenta mayores 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 peso de los niños). 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 y la expresión verbal y no verbal del niño, la explora-



ción de objetos para estructurar su permanencia y la organización a nivel de la acción del espacio y del tiempo, estableciendo ordenaciones témporo-causales entre los acontecimientos.

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".



CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los contenidos en esta sección están agrupados de igual forma que en la primera sección, es decir, alrededor de tres ejes. Las actividades se presentan a continuación de la enunciación de los contenidos.

EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA INTERACCIÓN CON LOS OTROS

El niño desarrolla una intensa actividad motriz, "gusta probar su propia fuerza, pueden empujar y apretar fuertemente no sólo objetos sino a otro compañero, pueden morder, tocarse o tocar a otros, introducirse en espacios reducidos o investigar los orificios de su cuerpo".⁶⁰ Estas conductas revelan dos modalidades básicas que están presentes en cada una de las acciones del 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".⁶¹

RELACIÓN AFECTIVA CON LOS PARES Y CON LOS ADULTOS. INTEGRACIÓN A SU GRUPO DE PERTENENCIA

- Relación afectiva diferenciada con los pares y con los adultos significativos (docentes, personal de cocina, limpieza, padres de los compañeros, etcétera).
- Integración a su grupo de pertenencia (desde el conocimiento de algunos de sus compañeros hasta la posibilidad de compartir ciertos momentos de juego).

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 adaptación. 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 nuevo maestro e inicien un vínculo afectivo con él, con la intermediación de ambos se irán apropiando del nuevo espacio y de sus elementos.

⁶⁰ L. Moreau de Linares, *op. cit.*

⁶¹ Erick Erikson. *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Hormé, 1966.

Los niños inician el pasaje de sala realizando primero actividades lúdicas y luego incorporando las rutinas: 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 los padres 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.⁶²

Paralelamente se irá estableciendo la comunicación afectiva de los niños con su maestro y de éstos 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 (...)".⁶³

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, 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, a fin de 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.⁶⁴

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 secuencias. 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, etc., son ejemplos de actividades que incentivan esta comunicación.

También los niños comenzarán a relacionarse con los otros adultos presentes en la institución. La concurrencia asidua al aula del personal directivo

⁶² Véase el apartado "Las etapas anuales", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit., pág. 94.

⁶³ M. Stambäck y otros. *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa, 1984.

⁶⁴ Véase el apartado "La organización de las actividades", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit., pág. 130.

o de cocina, así como de los docentes 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 padres 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.

DISCRIMINACIÓN CORPORAL

- 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.

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, etc.), 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 son algunas de las actividades posibles que 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 el hombro, 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 deambuladores 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.

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, reconocer sus pertenencias (servilleta, individual, babero, bolsa, etc.), acercar las sillas para comer, colaborar con el docente mientras se lo está cambiando, ayudando a ponerse el abrigo o sacarse las medias, etc., 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, tendrán continuidad a lo largo de todo la escolaridad de los alumnos. Sin embargo, iniciar este aprendizaje en esta etapa busca fundamentalmente acrecentar las oportunidades de ejercer conductas más autónomas. Por supuesto que el espacio físico de la institución tiene que brindar la suficiente seguridad para permitir esa independencia en las acciones. Así, acompañar a un compañero al baño es posible cuando este lugar se encuentra 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 de la posibilidad del niño de disponer 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, etc., 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 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 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 los padres 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. Éste despierta, generalmente, muchas dudas y ansiedades en los padres 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."⁶⁵ 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 deambulador 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 padres y docentes consideren conveniente iniciar este aprendizaje.

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 por el control de los padres. 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."⁶⁶ También en este caso el niño paulatinamente realizará sus conquistas. Primero, se hace consciente de que se ha mojado y pide que lo cambien, luego anunciará que se está mojando y pocos meses después comenzará a anticipar que se está por mojar.

El control tiene dos etapas: el control despierto y el control durante el sueño. El despierto aparece primero, mientras que el del sueño puede generalmente retrasarse un año. Comprendiendo este proceso y respondiendo a los diversos indicios que dan los niños, de manera natural, padres 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 será importante preguntar a los niños si precisan que se los cambie. Mostrarles el pañal sucio, comentarles qué hicieron, pedir su colaboración para tirar el pañal.

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

⁶⁵ L. Stone y J. Church. *Niñez y adolescencia*, Buenos Aires, Hormé, 1967.

⁶⁶ *Ibid.*

los compañeros más grandes, son algunos de los recursos que pueden utilizarse para favorecer este aprendizaje.

AUTONOMÍA EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE RUTINA Y LÚDICAS

Como se señaló en párrafos anteriores, la conquista de su 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 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, etc.), del comienzo del juego simbólico y del despliegue de los movimientos del cuerpo que posibilita incrementar las habilidades motoras (caminar, trepar, deslizar, etc.). 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 rutinas, aunque al principio, y según las características de cada niño, requerirán de la ayuda del adulto.

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, etc. 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.⁶⁷

⁶⁷ Para completar, véase "Cooperación en la realización de algunas actividades cotidianas simples", pág. 82 en este documento.

Al finalizar su primer año de vida y en el inicio del segundo, los niños comienzan a movilizarse 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.

LA COMUNICACIÓN VERBAL: COMPRENSIÓN VERBAL Y EXPRESIÓN VERBAL

► Comprensión verbal (desde el reconocimiento de objetos y acciones enunciados por los otros hasta la comprensión de nuevos significados) y expresión verbal (desde la formulación de palabras frases hasta oraciones simples). La comunicación verbal requiere de la organización del lenguaje en tres dimensiones:

- a) semántica: las relaciones que las palabras tienen con lo que ellas designan;
- b) sintáctica: las relaciones que las palabras tienen entre sí, para formular una expresión con significado;
- c) fonética: las relaciones de los sonidos que componen una palabra, para que su enunciación sea comprendida por los hablantes de esa lengua.

"El desarrollo semántico está estrechamente ligado a la formación de conceptos. El lenguaje es un medio de representar esa base cognitiva del significado. Pero no todos los significados pueden ser expresados semánticamente por el lenguaje. Los niños muestran a través de su conducta que han ordenado sus experiencias en ciertas categorías que no poseen límites bien definidos, límites que en los niños más pequeños son aún más variables.

"Como el niño ha categorizado el mundo en forma particular (...) estas categorías van a resistir la reconstrucción al enfrentarse con la organización semántica del mundo adulto. Por otra parte, al estar la formación de concep-

tos ligados a las experiencias, existen diferencias individuales y de desarrollo debido a las variaciones en el medio social y físico del niño."⁶⁸

La primera expresión verbal 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 sólo 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 sólo si se supone que esta palabra está inserta en una estructura más compleja, que, sin embargo, no es explicitada."⁶⁹

El desarrollo de la competencia sintáctica, o sea, 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 se ve obligado a utilizar 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, obliga a que el niño le responda sin la ayuda de los gestos.

Esta estructuración paralela en las tres dimensiones 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 expresión, 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."⁷⁰

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 sólo 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, muchos de ellos inventados por los propios docentes, utilizando situaciones y elementos conocidos por los niños y, en ocasiones, con el apoyo de imágenes (el imanógrafo puede ser un recurso eficaz) o de títeres. Es importante recordar que el lenguaje que el docente debe usar

⁶⁸ Ana María Manrique, *op. cit.*

⁶⁹ F. Frabboni, *op. cit.*

⁷⁰ Ana María Manrique, *op. cit.*

con sus alumnos, será necesariamente rico, complejo en su construcción, un lenguaje adulto y no a la "medida del niño", ya que de esta manera se facilita un real enriquecimiento de su comprensión y 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, retahílas 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

► Expresión y comunicación no verbal (desde la imitación de gestos y movimientos corporales hasta la representación de acciones cotidianas y la creación de nuevos movimientos).

El lenguaje verbal acompañará en numerosas ocasiones la comunicación no verbal, sobre todo, 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", etcétera.

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, etc., utilizando elementos o no, amplía lo que se describe en el ítem referido a la discriminación corporal.

El deambulador enriquecerá su capacidad de representación a través del juego simbólico. Éste 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.

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, etc., 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, dis-

putan 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 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 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 los padres 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 supuestamente adecuados para las niñas y 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.

COMUNICACIÓN SONORA Y MUSICAL: AUDICIÓN Y PRODUCCIÓN MUSICAL Y SONORA

En esta segunda sección se dará continuidad a la tarea iniciada con los niños más pequeños del nivel. La comunicación contará con la audición y la producción sonora y musical para realizar ricas experiencias, promotoras de vivencias sensibles y de una creciente capacidad perceptiva.

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 juntar palabras. Igualmente siguen muy interesados en la diversidad de posibilidades que les brinda la fonación y todo tipo de sonidos 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, etc., 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.

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 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.⁷¹

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.

En cuanto a las canciones, progresivamente el niño identifica aquellas 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 casete o el disco compacto que las incluye. Las canciones van acompañadas con frecuencia de mímica y de movimientos corporales. Pero los niños también son sensibles a canciones que no agregan ningún movimiento corporal. En este caso, tanto el canto del docente como la grabación elegida deben ser atractivas y su interpretación muy convincente.

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. 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.

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, sólo 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.

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 deambuladores 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 "culto" 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.

⁷¹ Véase "Exploración plástica", pág. 93 en este documento.

Asimismo se podrá elegir música cuya escucha produzca el deseo del movimiento corporal. En este caso también el espectro es muy amplio, dado que se puede 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. Promediando esta segunda sección, los deambuladores podrán realizar estos movimientos disfrutando del nuevo dominio que les otorga su posibilidad de desplazarse al escuchar música. "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 sólo puede ser sostenida durante períodos limitados de tiempo, pero a medida que el niño crece estos períodos son cada vez más largos."⁷²

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.

EXPERIENCIAS PARA LA EXPLORACIÓN DEL ENTORNO

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 deambuladores no necesitan que los objetos y las personas se acerquen a ellos, sino que emprenden el desafío de salir a su conquista. 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, etc. 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

⁷² David J. Hargreaves, *op. cit.*

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.

CONTROL Y EQUILIBRIO POSTURAL

- Control y equilibrio postural (en desplazamientos, saltos, deslizamientos, transporte, tracción, trepado, reptado, cuadrupedia, etcétera).

El 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", etc. Subir por la escalera 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, 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 40 cm de ancho, entre líneas rectas y paralelas marcadas en el piso, caminar sobre una tabla levemente inclinada, caminar sorteando diferentes obstáculos o pasando encima de ellos, caminar de la mano de un compañero, entre otras posibilidades. Saltar en profundidad (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 pretricitos.

DIFERENCIACIÓN Y COORDINACIÓN MANUAL

- Diferenciación y coordinación manual (enhebrados, plantados, ensartados, apilados, encajes, rasgados, trasvasados, etcétera).

La diferenciación y la coordinación manual apunta 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 "abrojo", bolsas que se cierran tirando de uno o de dos cordeles, etc.; 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.

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, etc.) con diferentes recipientes y coladores, que rasguen papeles grandes, que arruguen papeles, que martillen tarugos de madera, etcétera.

La realización de cualquier actividad implicará el desarrollo de estos contenidos.

ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO DE ACCIÓN

► Estructuración del espacio de acción (orientación en los desplazamientos propios y de los objetos en el espacio hasta 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, tabloncitos, etc., estructuras que les permitan entrar y salir de ellas de diferentes formas, arrastrar por estos espacios objetos de distinto tamaño (botellas plásticas, cajas, carritos, etc.) y sortear las dificultades que se presentan (pasar el objeto a través de un agujero demasiado estrecho para él, etc.). 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 nomina-
das 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 este grupo es posible realizar pequeños recorridos, primero por el
jardín y luego por la zona cercana (por ejemplo, dar la vuelta a la manzana).
Estas salidas se concretarán a medida que éste se vaya integrando y 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

► Organización de secuencias temporales y causales a nivel de la acción (reco-
nocimiento de la sucesión de los acontecimientos cotidianos [ahora-antes-
después], hasta el reconocimiento de causas en hechos cotidianos y la provo-
cación 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 cier-
tas rutinas, por ejemplo, lavarse las manos antes de comer o después de vol-
ver 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.

A los niños mayores será conveniente preguntarles por qué sucedió
determinado hecho, por ejemplo, "¿qué pasó que hay agua en el piso?", etc.,
siempre en referencia a situaciones cotidianas vividas por los niños.

EXPLORACIÓN PLÁSTICA

► Exploración plástica (la experimentación con diferentes materiales hacia el
inicio de las primeras atribuciones de significado de lo realizado).

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 nece-
sita de una larga etapa de exploración y ejercitación que deberá ser reconoci-
da e incentivada por el adulto. Hay que saber esperar, respetar los innumera-
bles "rayoneos" y garabatos que realizan, en un principio todos muy pareci-
dos, estando atento no sólo 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."⁷³

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 sólo 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 retroceden constantemente. Pero este retroceso es, en general, sólo figurado, dado que el niño vuelve hacia atrás para autoentrenarse, 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.

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.

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 demasiado que lo que queda tiene mucho que ver con 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, ésta 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 (...)"⁷⁴ Pero cierto día se reconoce como autor de esos trazos; es éste 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. Éstos 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* y éstos pueden ser horizontales o verticales, según se ubique el niño respecto a la superficie sobre la que va a graficar.

Luego, los trazados comienzan a tener un solo punto de rebote, para convertirse después en trazados cada vez más circulares. 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 cua-

⁷³ L. Lourçat. *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1982.

⁷⁴ *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989, op. cit.

tro y seis meses. Éstos, 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.

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 de sus grafismos que por el color, por lo tanto, este último aspecto no reviste demasiada importancia.

Los 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. Pero éstos no aparecen durante el momento de dibujar o modelar, sino cuando lo realizado se convierte en objeto del diálogo con el docente. La obra llevada a cabo se constituye en un medio para la comunicación con el niño; por consiguiente, ésta debe ser "leída" por el adulto valorizando la expresión lograda.

MODALIDADES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA

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.

Puede ocurrir que ingresen niños menores de 1 año, ya sea que el niño se incorpore a la institución, por ejemplo a los 10 meses, y se evalúe como conveniente su inclusión directamente en la segunda sección, ya sea que se decida el pasaje desde la primera sección de un niño que, aunque no tenga la edad cronológica, demuestre con su comportamiento que requiere pasar con el subgrupo a la otra sala.

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 rutina y lúdicas. Los niños permanecen mucho más tiempo despiertos; sólo 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 rutinas 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 de siete niños, porque todavía es necesario establecer un vínculo estrecho entre el docente, los niños y sus padres, a 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 éste en el contacto con los niños. Tendrá en cuenta la manera en que levanta a los deambuladores, 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 éste 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."⁷⁵ 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".⁷⁶ 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, 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

⁷⁵ P. Jaritonsky y L. González, *op. cit.*

⁷⁶ M. Sáenz de Tejada y otros, aportes para el *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales*, 1991, *op. cit.*

favorecer no sólo 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, etc. (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 sólo de los cambiadores y la bache 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.

Una zona de la sala contará con sillas y mesas adecuadas al tamaño de los niños, que podrá utilizarse en el momento de la alimentación. Asimismo, debe haber una mesada que permita apoyar las fuentes con comida y la vajilla que se usará en ese momento.

MATERIALES

- 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 por 15 cm, rellenas de granos del tamaño de los porotos o garbanzos (no arena, ni alpiste, ni arroz). Deben pesar cerca de 250 ó 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 ó 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.
- 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, las 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.
- 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, pots de plástico de diferente tamaño, botellas pequeñas con cargas diferentes: arroz, semillas, papelitos, agua, etc. Objetos para ser usados a modo de tamborcitos (envases de helados, cajas medianas de cartón, etc.). 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 rutinas.

"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."⁷⁷

Esta organización supone, además, una coordinación entre los docentes

⁷⁷ *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Anexo 1º Ciclo. Jardines Maternales, 1991, op. cit.*

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 (S.U.M.) si los hubiera.

También se deben considerar los tiempos que los niños requieren para las actividades de rutina, 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 con anterioridad ésta no es exhaustiva, y tampoco supone que cada informe incluya todos y cada uno de estos aspectos. En los sucesivos informes evaluativos el docente irá tomando en consideración los diferentes aspectos que son relevantes para evidenciar los progresos de los niños.

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, problemas 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 despidió 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 rutina y durante las actividades lúdicas).

▲ Actividades de rutina

△ 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, malhumorado, inquieto, 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...
- Comenzó a controlar. 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, contenidos, mínimos.
- Es ágil, intrépido, seguro, temeroso.
- Disfruta con las actividades de movimiento.
- Explora y juega con su cuerpo.
- Reconoce señalando 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.
- Trepa, se desliza, camina llevando objetos, rueda, etcétera.

▲ 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.

△ 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.
- Relaciones que entabla con los otros: 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

- Es activo y curioso.
- Explora objetos. Prueba distintas acciones, las combina e inventa otras con los objetos para lograr un 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.

▲ 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 GENERAL

- BRUNER, J. *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.
- CORIAT, Lidia. *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*, Buenos Aires, Hemisur, 1974.
- DUPRAT, H., S. Wolodarsky 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.
- ERIKSON, Erick. *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Hormé, 1966.
- FRABONI, 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.
- 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.
- . *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*, Buenos Aires, 2000.
- . *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, Buenos Aires, 2000.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HARGREAVES, D. J. *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 1998.
- JARITONSKY, P. y L. González. "Educación corporal en el Nivel inicial". Documento ampliatorio. P.T.F.D., Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- LEBOYER, F. *Shantala*, Buenos Aires, Hachette, 1978.
- LEVI, J. *Gimnasia para tu bebé*, Barcelona, Ediciones Daimon, 1985.
- LOURÇAT, L. *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel-Kapeluz, 1982.
- MANRIQUE, Ana María. "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, U.B.A., 1989.
- MOLINA, L. y N. Jiménez. *La escuela infantil. Acción y participación*, Barcelona, Paidós, 1992.
- MOREAU DE LINARES, Lucía. *Descubriendo continentes*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1990.
- . *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, *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-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales*, Buenos Aires, 1991.
- PATRIE, Pat. *Cómo jugar con un bebé*, Bogotá, Norma, 1990.

- PIAGET, J. *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Proteo, 1965.
- PULASKI, Mary Ann. *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*, Buenos Aires, Paidós, 1981.
- SACRISTÁN, G. y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- STAMBACK, M. y otros. *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa, 1984.
- STONE, L. y J. Church. *Niñez y adolescencia*, Buenos Aires, Hormé, 1967.
- VIGOTSKY, L. S. *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.
- ZUKUNFT-HUBER, Bárbara. *Gimnasia para bebés*, Barcelona, Paidotribo, 1993.