

2000

Diseño Curricular

Educación Inicial

para la Educación Inicial

Niños de 2 y 3 años



DISEÑO CURRICULAR
PARA LA EDUCACIÓN INICIAL
NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS

2000

Diseño Curricular

para la Educación Inicial

Educación Inicial

Niños de 2 y 3 años



ISBN 987-9327-63-2

© 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. 10º, 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

G O B I E R N O D E L A C I U D A D A U T Ó N O M A D E B U E N O S A I R E S
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
D I R E C C I Ó N G E N E R A L D E P L A N E A M I E N T O
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 DE 2 Y 3 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

A la Directora del Área de Educación Inicial, a los supervisores y demás especialistas consultados, quienes tuvieron la paciencia y la delicadeza para responder a las numerosas preguntas, poniendo a nuestra disposición sus experiencias y conocimientos. Sus aportes nos sirvieron para reflexionar y trabajar este documento; no obstante, deslindamos su responsabilidad respecto del texto que aquí se presenta.

A los directores y docentes de los siguientes jardines que, con toda generosidad, nos recibieron en sus instituciones y nos permitieron realizar diferentes actividades con los niños.

Escuela Infantil nº5. D.E. 7º. Hospital Durand. Docentes: Mónica Fernández, Irene Díaz Loungedo.

Jardín Integral Walt Disney. D.E. 5º. Docente: Ana María Urquiza.

JIC nº1. D.E. 17º. Docente: Gladys Noemí Ragonessi.

Jardín Maternal nº5. D.E. 12º. Docentes: Victoria Finzi, Liliana Villani de Viegas.

Escuela Infantil nº3. D.E. 15º. Docente: Alejandra Arévalo.

Escuela Infantil nº6. D.E. 10º. Hospital Pirovano. Docente de Educación Física: Lorena Moreira.

JIC nº3. D.E. 21º. Docente: Andrea Castro.

JIC nº3. D.E. 6º. Docente: Susana Losardo.

Docentes de Música de las siguientes instituciones:

Escuela Infantil nº5. D.E. 5º, Escuela Infantil nº2. D.E. 14º, Jardín de Infantes Común nº3. D.E. 6º.

A los docentes de las secciones de dos y tres años que concurrieron con entusiasmo a las reuniones y con sus sugerencias nos indicaron un camino para comenzar a pensar esta tarea.

Las imágenes incluidas en este documento fueron tomadas en el Jardín de Infantes Integral nº 3 del Distrito Escolar 11.

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 de 2 y 3 años

ÍNDICE

21	Introducción
23	LA TAREA EDUCATIVA EN LAS SECCIONES DE DOS Y TRES AÑOS
24	Interrelación entre lo asistencial y lo pedagógico
25	La articulación entre secciones y entre instituciones
26	PROPÓSITOS PARA LAS SALAS DE 2 Y 3 AÑOS
27	ENFOQUE DIDÁCTICO
27	Los objetivos
27	Contenidos
28	Actividades
30	Caracterización de las actividades
31	Juego centralizador
32	Juego-trabajo
34	Las unidades didácticas y los proyectos
37	Los actos escolares
37	La organización de la tarea educativa
38	Las actividades de rutina
39	El periodo de iniciación
42	La relación con los padres y las familias
44	La entrevista inicial
45	El ambiente físico
46	La distribución del tiempo
48	Ejes
49 ▶	EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA CONVIVENCIA CON LOS OTROS
55 ●	Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros
58	Contenidos
58	▸ Integración y pertenencia al grupo de pares
59	▸ Progresiva adquisición de algunas pautas, normas y actitudes
64	▸ Progresiva adquisición y afianzamiento de algunas prácticas higiénicas
67	▸ Enriquecimiento del juego
69 ▶	EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO CORPORAL
75 ●	Experiencias para el desarrollo corporal
75	Contenidos
75	▸ Afianzamiento de habilidades motoras básicas y adquisición de otras nuevas
76	▸ Coordinaciones manipulativas
77	▸ Relación con el propio cuerpo

80	EDUCACIÓN FÍSICA. CORRER, SALTAR, TREPAR...
81	Contenidos
82	● Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento
82	▸ El cuerpo: cómo es, cómo se mueve
83	▸ Las habilidades motoras básicas
84	Habilidades motoras de tipo locomotivo
84	Caminar
84	Correr
85	Cuadrupedia y reptar
85	Ascender y descender escaleras
86	Saltar
87	Habilidades motoras de tipo no locomotivo
87	Girar, rodar, rolar
88	Tregar
88	Suspenderse y balancearse
89	Equilibrio
89	Las habilidades motoras de tipo manipulativo
89	Lanzar
90	Recibir
91	Golpear
92	Transportar
92	▸ Cuidado de la salud
93	● Cuerpo y movimiento en relación con el espacio
93	▸ La orientación en el espacio
94	▸ Cuidado del ambiente
94	● Cuerpo y movimiento en relación con los otros-juego
94	▸ El juego y sus reglas
96	▸ La relación con los otros en los juegos y tareas
97	El cuidado de los otros en juegos y tareas
97	Intervención docente
98	Materiales
99	Evaluación
99	¿Qué evaluar en Educación Física?
101	► EXPERIENCIAS PARA COMENZAR A INDAGAR EL AMBIENTE
107	● Experiencias para comenzar a indagar el ambiente
108	Contenidos
108	▸ Exploración de las características de los objetos y de las acciones y los usos que las personas hacen de ellos
111	▸ Indagación de las funciones que cumplen algunas instituciones y de algunos trabajos que realizan las personas
113	▸ Aproximación a algunos aspectos significativos de las historias personales y familiares
114	▸ Indagación de algunas características de los animales y las plantas
116	▸ Iniciación en la representación del espacio a través de su exploración
119	▸ Indagación de diferentes contextos de uso de los números

121 ► **EXPERIENCIAS PARA LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

127 ● Experiencias para la expresión y la comunicación

127 **Contenidos**

128 **HABLAR, ESCUCHAR, "LEER Y ESCRIBIR"**

131 ▶ Conversar en el jardín

134 Actividades

135 Los momentos de intercambio

136 ▶ Escuchar cuentos y relatos

137 La selección de textos narrativos

141 Actividades

144 ▶ Escuchar poesías

145 La selección de poemas

148 Actividades

149 ▶ Dramatizar

150 Actividades

151 ▶ Jugar con títeres

154 ▶ "Leer y escribir"

155 Actividades

158 ▶ Producir textos en la sala de tres

158 Actividades

161 **BAILAR**

164 ▶ Explorar los movimientos del cuerpo

165 Exploración de movimientos cotidianos

166 Exploración para alcanzar nuevas adquisiciones

167 Exploración del movimiento con los objetos

169 Exploración del movimiento en la interacción con los otros

170 El movimiento para expresar y comunicar sentimientos, vivencias...

171 ▶ Explorar el espacio

172 Actividades

173 Cuándo y cómo realizar las propuestas

173 Ejemplo de una secuencia de actividades

175 El recurso de la música

175 **DIBUJAR, PINTAR, MODELAR, CONSTRUIR...**

178 ▶ Dibujar

182 ▶ Pintar

184 ▶ Modelar y construir

186 ▶ Mirar y observar

188 **MÚSICA. CANTAR, "TOCAR", ESCUCHAR...**

189 ▶ Cantar

193 ▶ "Tocar" instrumentos

196 ▶ Escuchar música

199 Actividades

202	Evaluación
202	¿Qué se evalúa en relación con la música?
205	EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS
205	Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros
207	Experiencias para el desarrollo corporal
207	Experiencias para comenzar a indagar el ambiente
207	Experiencias para la expresión y la comunicación
209	Bibliografía general

INTRODUCCIÓN

El presente texto está dedicado a la tarea de enseñanza en las secciones de 2 y 3 años. Junto con el *Marco General* y los otros dos documentos referidos a la 1ª y 2ª sección y a la 5ª y 6ª sección, conforma el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.¹ Se propone establecer la especificidad de la tarea en esta etapa, siguiendo una progresiva complejidad, intentando al mismo tiempo constituirse en nexo articulador entre las secciones anteriores y posteriores.

Es su objetivo acercar orientaciones didácticas para la enseñanza en estas edades, por lo cual, a partir de establecer los propósitos que orientan la tarea educativa con los alumnos, se explicita el enfoque didáctico específico, que contextualiza para estas secciones lo establecido en el *Marco General*.

En los sucesivos capítulos, se especifican los contenidos y actividades organizados alrededor de cuatro ejes de experiencia. Por esta razón, los contenidos están concebidos como prácticas, aunque su formulación varía en los diferentes ejes respondiendo a las características de los aprendizajes que se proponen alcanzar. 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 aúlico.

Las propuestas referidas a Educación Física (Correr, saltar, trepar...) y a Música (Cantar, "tocar", escuchar...) se presentan en apartados que incluyen los contenidos y actividades para orientar la tarea de los profesores especiales de estas disciplinas, considerando la organización escolar en estas secciones. No obstante, las formulaciones y prescripciones de estos apartados involucran también a los docentes de sala quienes completarán su tarea con las sugerencias que ambos contienen. Asimismo, es fundamental que los docentes de Música y Educación Física no se limiten a la lectura de estos capítulos e integren a su tarea las propuestas expresadas en todos los párrafos del presente texto.

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. La misma 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".²

¹ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General; Niños desde 45 días hasta 2 años; Niños de 4 y 5 años*, Buenos Aires, 2000.

² *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op. cit., pág. 20.

LA TAREA EDUCATIVA EN LAS SECCIONES DE 2 Y 3 AÑOS

Cuando los niños ingresan a las salas de dos y tres años han iniciado "la conquista de una relativa autonomía con la que muestran cuántas cosas son capaces de hacer por sí mismos, en tanto que el lenguaje verbal comienza a ser un medio de comunicación importante para expresar sus inquietudes y pedir ayuda o colaboración.

"En estas edades continúan expresando su necesidad de movimiento y su aparente inquietud comunica su curiosidad por todo lo que los rodea. Han iniciado su proceso de representación logrando la evocación de objetos ausentes y acontecimientos pasados, que muestran la construcción y la posesión de significantes diferenciados. Los niños, gracias a su capacidad de simbolización, desarrollan mediante el pensamiento, la palabra, el gesto, el juego simbólico y el dibujo, la organización de categorías representativas, que son formas de conceptualizar la realidad."³

En estas secciones es posible encontrar diferencias notables entre los niños: algunos están iniciando el control de esfínteres, mientras que otros ya están afianzados en este proceso. Algunos tienen dificultades para hacerse entender en su media lengua, mientras que otros se expresan con claridad. Algunos juegan con otros intercambiando gestos, palabras, juguetes; otros permanecen solitarios, aferrados a sus pertenencias. Algunos son capaces de correr o de patear una pelota, mientras que otros aún conservan una mayor globalidad en sus movimientos corporales; etc. "Estas diferencias nos indican que los niños tienen tiempos y modos particulares en su desarrollo evolutivo, por lo que el docente contemplará estas variaciones para anticipar adecuadamente la selección de contenidos y la organización de las actividades."⁴

La tarea presentará características específicas según se trate de la primera experiencia escolar que realizan los niños o si ya han concurrido a las secciones anteriores en la misma o en otra institución. Sin embargo, en cualquiera de las dos situaciones, es de relevancia el vínculo afectivo que establezcan con los docentes. En estas edades, aunque el niño haga uso de su mayor autonomía en su encuentro con el ambiente, necesita cerciorarse de la presencia afectiva del adulto que lo contiene y que se muestra dispuesto a ofrecerle la seguridad en sus vínculos. Es esta característica de la edad la que determina la dificultad de graduar en esa relación el sostén con el impulso hacia la independencia, de forma de no caer ni en la sobreexigencia, ni por el contrario, en la sobreprotección. La firmeza y la serenidad en las pautas y los límites, aunque no evitará los probables berrinches y caprichos creará un clima de alegría y gozo en el cual la exploración, el juego, el intercambio con los otros serán aventuras a iniciar.

³ 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.

⁴ *Ibid.*

INTERRELACIÓN

ENTRE LO ASISTENCIAL Y LO PEDAGÓGICO

El origen asistencial de las instituciones que trabajan con niños pequeños, así como las nuevas funciones que ha debido asumir la escuela, fundamentalmente en los últimos años como producto de la crisis social que atraviesa el país, han determinado una fuerte tensión entre las funciones pedagógicas y asistenciales. Esta tensión se plantea con especial intensidad en las salas de dos y tres años. Las funciones pedagógicas y asistenciales son percibidas como antitéticas y pareciera que si el docente se ocupa de las primeras no puede ocuparse de las segundas y viceversa. Todo lo que se ha proclamado en relación con la necesidad de superar esta oposición parece haber fracasado en la realidad cotidiana de las aulas, tal vez debido a una mirada fracturada en relación con el niño y sus necesidades, en la que las necesidades físicas -que en el trabajo con estas edades adquieren un peso sustantivo- son consideradas, en general, como obstáculos para la vida escolar. De este modo, se traiciona la integralidad del educando tantas veces proclamada.

El niño es un individuo con historia y por lo tanto con raíces que lo conforman y lo determinan. Recibir al alumno en el jardín es recordar que con él ingresan la cultura, el lenguaje, las pautas de crianza, las miradas hacia el futuro que cada familia proyecta sobre sus hijos y que se inscriben, cual huellas indelebles, sobre cada uno.

Si el trabajo docente en estas edades pretende cumplir con sus propósitos educativos, debe ocuparse obligatoriamente de lo expresivo, lo lúdico, lo motor, lo afectivo y lo cognitivo en forma equilibrada. La alimentación, la higiene y el sueño son tan importantes como las actividades que desarrollan los aspectos antes mencionados. En cada una de ellas se establece una impronta perdurable en el devenir de la vida de los niños. Y en todos los casos resulta fundamental reflexionar acerca de qué se pretende enseñar y en consecuencia cómo se planificarán estas situaciones. La actitud docente y la modalidad con la que se encaren estas actividades estimularán o dificultarán estos aprendizajes.

En la escuela y en particular en estas salas, no puede haber tareas asistenciales y tareas pedagógicas. Todas ellas son educativas y cuando se las fractura no se cumple acabadamente con ninguna. La institución debe convertirse en un ámbito que asuma conductas de respeto y cuidado hacia sus alumnos.

Si se sostiene que el afecto es la condición básica que posibilita el despliegue de la actividad educativa, son los momentos de cambio de pañales, alimentación y sueño donde se ponen en juego en mayor medida las relaciones más profundas con los niños. La claridad acerca de los sucesivos aprendizajes que deben realizar los alumnos en cada una de las actividades, el destinar el tiempo necesario y la actitud respetuosa hacia el cuerpo y su intimidad, permitirán abrir los caminos hacia una paulatina autonomía.

En las instituciones que cuentan con personal docente auxiliar, estas tareas se complementarán entre el docente y su ayudante. Habrá momentos que compartirán juntos y otros en los que se repartirán las responsabilidades de manera equilibrada y flexible. En este sentido es primordial que cuando el

mismo personal trabaja en los dos turnos cumpliendo las funciones de docente y celador, se procure mantener los mismos equipos, aunque se intercambien las funciones. De este modo se asegurará el fortalecimiento del vínculo afectivo con los niños y una verdadera articulación y continuidad en la tarea, evitando que en edades tan tempranas los niños tengan que relacionarse con tantos adultos al mismo tiempo.

LA ARTICULACIÓN ENTRE SECCIONES

Y ENTRE INSTITUCIONES

Por las características del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires, muchos alumnos cursan las secciones de dos años y aun de tres en un jardín maternal para luego concurrir a las secciones siguientes en otra institución.

Al igual que sucede con la escuela primaria, la articulación entre instituciones dentro del Nivel Inicial y entre secciones de un mismo jardín resultan indispensables para la tarea educativa. De lo contrario, se generan problemas muy serios que involucran a los distintos integrantes de la comunidad escolar. En primer lugar, los niños se ven enajenados de una parte de su historia de aprendizajes obligándolos a iniciar un nuevo recorrido como si recién comenzaran su inserción en el jardín. Por otro lado, la ausencia de articulación perjudica también al docente que recibe muy pocas informaciones acerca del pasado escolar del nuevo alumno, lo que le impide prever las necesidades de los niños, sobre todo en el período de iniciación. Por último, produce numerosos malos entendidos con las familias, a las que les resulta difícil comprender que dos instituciones con idéntica dependencia no compartan la información básica.

Como se señala en el *Marco General*, esta tarea de articulación compromete a la supervisión, a los equipos directivos y a los maestros. Esta responsabilidad no puede recaer únicamente en estos últimos, ya que se trata de construir una política de integración de los servicios desde el distrito, lo cual supone conocer y compartir los objetivos institucionales y los proyectos que desde ellos se establecen en función de la continuidad y la profundización de la experiencia formativa de los alumnos. Así se podrán planificar las diferentes actividades que establecerán los nexos, las articulaciones necesarias entre las instituciones, de modo de asegurar que los niños y los padres realicen su pasaje de una a otra con el menor costo emocional posible.⁵

Para ello será necesario que el jardín de infantes conozca la forma de trabajo del maternal y viceversa, los aprendizajes que los alumnos realizaron en su escolaridad, esté al tanto de las características y necesidades de los niños y sus familias. Por otro lado, es preciso que el jardín maternal conozca el tipo de aprendizajes y la modalidad de trabajo del jardín de infantes. A estos aspectos habrá que sumar la oportunidad de encarar algunas actividades conjuntas –como festejos, visitas, reuniones–, de manera que los maestros, el cuerpo directivo y el espacio de la nueva escuela comiencen a resultar conocidos para los niños y sus familias.

Esta tarea también se realizará entre las distintas secciones en el interior

⁵ Véase *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op.cit.*, pág. 34 y siguientes.

de una misma institución, de modo de acompañar a los niños y a los padres en este proceso de cambio de una sala a otra, que en estas edades adquiere las particularidades propias de la etapa que están atravesando los niños.

Este conocimiento mutuo permitirá ajustar las expectativas en relación con la tarea educativa llevada a cabo entre las secciones anteriores y posteriores (ya sea dentro de una misma institución o entre diferentes instituciones), y una articulación entre los contenidos, la forma de organizar las actividades y las modalidades de evaluación. Al mismo tiempo, este proceso constituirá un modo de retroalimentación de la tarea realizada por cada sección y cada institución.

PROPÓSITOS PARA LAS SALAS DE 2 Y 3 AÑOS

- Generar un clima de afecto y confianza que propicie la construcción de la identidad de los niños en un marco de convivencia, integrando y valorando en la tarea educativa sus culturas, sus lenguajes, sus historias personales.
- Favorecer instancias en las cuales los alumnos desarrollen y enriquezcan su capacidad de juego.
- Promover la exploración del ambiente para que los alumnos amplíen su campo de experiencias y organicen sus conocimientos.
- Favorecer la adquisición de la lengua oral en variadas situaciones comunicativas.
- Proveer situaciones a través de las cuales los niños tomen contacto con los diferentes lenguajes explorándolos, apreciándolos y expresándose.
- Ofrecer ricas experiencias de actividad corporal favoreciendo la progresiva adquisición de las habilidades motoras básicas.
- Favorecer la comunicación con las familias a fin de lograr compartir pautas y criterios comunes en relación con la formación de los niños, propiciando una participación activa en la vida escolar.

ENFOQUE DIDÁCTICO

La tarea en estas secciones se organiza de acuerdo con lo establecido en el *Marco General*,⁶ con las particularidades propias de una etapa que mantiene algunas características de la organización de los niños menores de dos años, pero que ya anuncia en su dinámica muchas de las propuestas de las últimas secciones del nivel. Esta situación de "estar en el medio de", de actuar como "intermediario entre", es lo que convierte a la tarea en un gran desafío para los docentes, ya que deberán ir transformando las propuestas a medida que los niños vayan alcanzando los aprendizajes.

LOS OBJETIVOS

Los propósitos establecidos en el *Marco General* del *Diseño Curricular para la Educación Inicial* son los que guían la tarea educativa. Sobre esa base se han formulado los propósitos que orientan la propuesta para estas secciones y que los docentes tendrán en cuenta al formular los objetivos de su sala. Estos objetivos, a su vez, se articularán con los que se plantee la institución en su conjunto.

Los objetivos se definen, según se plantea en el *Marco General*,⁷ 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 y habilita para establecer enlaces con las salas siguientes a fin de dar continuidad al proyecto educativo elaborado para ese grupo de alumnos.

CONTENIDOS

En estas dos secciones, los contenidos promoverán que los niños adquieran paulatinamente autonomía y seguridad en su manejo personal dentro de la sala y en la institución y al mismo tiempo se constituyan como miembros de un grupo, con conciencia de su pertenencia al mismo. Estos cambios serán posibles y simultáneamente permitirán el desarrollo de una mayor capacidad de comunicación a través de los diferentes lenguajes, especialmente el oral, un despliegue del juego simbólico, una mayor coordinación de los movimientos de su cuerpo y un inicio en la organización representativa del ambiente.

Por lo tanto, estos aspectos son los que se constituirán en los ejes que organizarán los contenidos y las consecuentes propuestas de actividades.

La elección de los contenidos requiere del docente, además de claridad acerca de lo que quiere enseñar a sus alumnos, de un profundo conocimien-

⁶ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op.cit.*

⁷ *Ibid*, pág. 136.

to del proceso de desarrollo de los niños, dado que en estas edades el peso que revisten los aspectos evolutivos continúa siendo decisivo.

La organización de los contenidos que se propone en este *Diseño*, en la mayoría de los apartados, no supone una progresión ni secuenciación de los mismos dadas las características de la tarea que se realiza en el Nivel Inicial y el hecho de que los conocimientos que portan los alumnos son diversos, así como sus experiencias de escolaridad previa. En consecuencia, no resulta pertinente establecer desde lo curricular secuencias graduadas para la presentación de los contenidos. Los procesos de complejización de los mismos se establecerán, esencialmente, desde la propuesta didáctica que el docente organiza. Los mismos contenidos podrán ser trabajados con distintos grupos o con el mismo grupo en diferentes momentos del año; adecuando este proceso de complejización a las características y los conocimientos de los alumnos. Esto obliga a los equipos docentes de las instituciones a coordinar la tarea entre las diferentes secciones, de manera de asegurar que la propuesta de la institución favorezca una creciente apropiación de los contenidos por parte de los niños.

La selección de contenidos se realizará teniendo en cuenta las experiencias y los conocimientos que ya adquirieron los alumnos. Estos saberes serán indagados a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje que el docente organiza. No se plantearán actividades descontextualizadas con el objetivo de realizar un diagnóstico individual de cada niño. A partir de la observación constante sobre lo que dicen y hacen los niños, podrá ir definiendo los ajustes o adecuaciones de su propuesta de modo de presentar lo nuevo que deben aprender.

Los saberes previos aparecen naturalmente en las diversas actividades, cuando lo que hay que resolver plantea desafíos abiertos que obligan a poner en juego aquello que los alumnos ya saben, a la vez que muestran aquello que desconocen o conocen parcialmente. Es la escucha atenta y la observación del maestro lo que confiere significación a aquello que los niños hacen y expresan como producto de sus conocimientos anteriores. Cuando los docentes elaboran propuestas que permiten que las nuevas informaciones interactúen con los conocimientos y experiencias que los niños ya poseen, favorecen la ampliación y el enriquecimiento de los conocimientos de los alumnos.

ACTIVIDADES

Las actividades 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.

En estas secciones, las actividades se caracterizan por su fuerte compo-

nente lúdico. Esto no significa que todas sean juego, pero sí que debe asegurarse que el mismo, sobre todo el juego dramático, esté presente en la mayor parte de las propuestas. Los niños deben disfrutar con todas las actividades que realizan, aunque no todas impliquen situaciones de juego: por ejemplo, escuchar un cuento, cantar una canción, realizar un dibujo, embocar la pelota en un aro.

Las actividades serán proyectadas siguiendo en lo posible secuencias que permitan a los niños adquirir nuevos conocimientos y/o profundizarlos. Una secuencia es un conjunto de actividades que guardan coherencia y cierta relación entre sí, en la que las anteriores determinan las posteriores, configurando una sucesión ordenada que se diseña con el objetivo de trabajar determinados contenidos. Cuando las actividades se presentan de manera aislada y sin conexión entre sí, no permiten que se construyan nuevos conocimientos, ya que este proceso requiere de tiempo y de multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada, para estructurarse.

Así en algunos casos será necesario repetir la misma actividad para que el alumno descubra las nuevas posibilidades que ofrecen los materiales con los que está trabajando, o para que perfeccione su uso (como el manejo del pincel o de los burbujeros o de un instrumento musical); o para que ahonde en la exploración de otras cualidades de los objetos; o para que descubra o cree nuevas acciones o movimientos. En otras ocasiones se propondrán diferentes tipos de variaciones: de los materiales, de las consignas, de la organización de los grupos. Cada una de estas modificaciones será establecida en función de los aspectos que se quieran trabajar.⁸

Las actividades suponen siempre una propuesta abierta del docente, quien organiza las situaciones ofreciendo un conjunto de materiales ricos y variados al 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. Se trata de contextos que garantizan procesos de exploración, interacción y comunicación. Se debe tener en cuenta que la participación de los alumnos en una misma actividad es un logro que deberán alcanzar a largo plazo, por lo tanto la selección de las situaciones y la propuesta de materiales tienen que permitirles el desarrollo de distintas actividades en simultáneo respetando los diferentes tiempos e intereses de cada uno de ellos.

El docente coordina las propuestas, a veces con un mayor protagonismo en la situación y otras actuando como un observador activo de ellas. En ciertas actividades, ejerce una influencia más directa sobre la acción del niño; 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.

Esta consideración sobre las diferentes modalidades de organización de las actividades lúdicas se realiza poniendo la mirada en la función docente: determinación de contenidos, organización de la situación, selección de materiales. Conviene señalar cuál será la actuación del niño durante las actividades.

⁸ Véanse las ejemplificaciones al respecto en el desarrollo de los contenidos de los ejes en este documento.

Todas las actividades brindarán al alumno posibilidades de ejercer su iniciativa. Esto es sencillo de enunciar, pero difícil de concretar. Hay una tendencia a considerar que dar el protagonismo al niño supone la pasividad del maestro como si su actividad, cualquiera sea ésta, implicara interferencia. El hecho educativo implica 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 que realizará, pero necesariamente deberá disponer de la iniciativa en la forma en que la realiza. Que los niños no tengan siempre la opción de elegir no significa que se esté coartando su libertad; por el contrario, ésta se ejerce en la medida en que puede decidir cómo realizarla.

Para que esto sea efectivo tienen que estar dadas ciertas condiciones. Estas condiciones son las que el maestro debe preparar, conociendo a sus alumnos y sus necesidades, estableciendo para ese grupo concreto histórico objetivos y contenidos, es decir, qué deben aprender, organizando el ambiente para que, entonces, los niños construyan libremente su aprendizaje.

Crear un ámbito de libertad implica establecer límites que den seguridad y contención, organizar situaciones ricas y variadas que permitan al niño actuar con creatividad y con iniciativa. De este modo, se evita la improvisación en la tarea, la pérdida de tiempo y las situaciones de "desborde".⁹

CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

"El juego es parte de casi todos los momentos del día, pero adquiere distintos niveles e intensidades según la actividad. En estas salas reviste importancia la iniciación y el desarrollo del juego simbólico, todo sirve para dramatizar: desde el avión que toma vuelo mientras 'su piloto' reproduce el ruido con su voz y gesticula incitando al compañero a imitar su acción, hasta la plastilina transformada en distintas vboritas a las que mientras modela le atribuye significados y acciones que expresa también verbalmente, 'mirá qué grande es ahora, no te asustes, no pica porque no tiene boca'. Es propósito del docente convertir la actividad en un juego compartido que vaya adquiriendo gradualmente mayor complejidad.

"El ambiente físico y los materiales invitan al juego, de ahí la importancia de poder acceder a ellos con facilidad. Por lo tanto estarán ubicados al alcance de los alumnos y su disposición guardará un orden o clasificación que actúe como organizador. Las zonas o rincones organizan los elementos de los cuales pueden disponer los alumnos, de un modo que tanto para los niños como para el docente resulte funcional. Durante las actividades los niños podrán acceder a ellos de modo de utilizarlos y combinarlos libremente. Este orden no conlleva rigidez, muy por el contrario, permite que el niño se mueva con seguridad y confianza y por otra parte es útil como referente para incluir nuevos elementos a los que se les adjudica un lugar por sus características ('este ovillo de hilo lo vamos a usar para jugar en la casita y es posible que

⁹ Véase también el apartado "Las actividades", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op.cit., pág. 115.

sirva para atar y pasear el perrito de felpa, tanto como para atar algunos paquetes").

"La selección del material se realiza desde los contenidos previstos y se renueva progresivamente contemplando también los recortes del ambiente seleccionados en las unidades didácticas. Asimismo se integran los elementos y juguetes que traen los niños de su casa cuando éstos así lo autoricen, propiciando el compartir y el prestar."¹⁰

Los momentos de juego pueden desarrollarse a través de distintas modalidades: juego centralizador y juego-trabajo.

JUEGO CENTRALIZADOR

El juego centralizador en estas edades supone que:

- a) Todo el grupo juega alrededor de una misma temática, asumiendo roles y acciones que se desarrollarán paralelamente y que comenzarán a complementarse en algunas secuencias (por ejemplo, cuando se juega a la panadería, los roles de vendedor y comprador).
- b) Generalmente se utilizan los mismos materiales existentes en la sala, aunque es posible que en algunas ocasiones se deban traer ciertos elementos necesarios para la implementación del juego. Por lo tanto no requiere por parte de los niños una preparación previa de los materiales. Esta tarea estará a cargo del docente, quien planifica los elementos necesarios, a veces con la colaboración de los niños.
- c) El juego se desarrolla en un determinado lapso de la jornada escolar, sin prolongarse desmedidamente en el tiempo. De todo modos, si la experiencia fue interesante, es probable que los niños la repitan durante el juego-trabajo, o le soliciten al docente volver a implementarla en otra ocasión.
- d) Tiene un propósito específico: favorecer el desarrollo del juego dramático. Resulta relevante tanto por la importancia que tiene en sí mismo, como también porque promueve el inicio en el aprendizaje de la complementariedad en los roles. El juego permite a los niños expresar y recrear sus conocimientos acerca del ambiente y/o adquirir nuevos saberes a partir de las situaciones que se originan en su transcurso, y en el intercambio con los otros niños y con el docente (por ejemplo, jugar a viajar en tren: sacar los boletos en la estación...).
- e) Las situaciones alrededor de las cuales se organiza el juego centralizador pueden derivarse del desarrollo de la unidad didáctica o bien pueden surgir de la recreación de situaciones cotidianas.

¹⁰ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales, op.cit.*

En estas secciones el juego-trabajo forma parte de la actividad diaria. Adquiere una duración creciente y se enriquece gradualmente, acompañando el desarrollo de los niños.

Propicia el juego y en particular el juego con los otros en pequeños grupos. Por las características de los niños de esta edad, cualquier propuesta se convierte rápidamente en juego simbólico. Por otro lado, el juego-trabajo posibilita la libre elección del con qué jugar, con quién hacerlo (solo o con otro/s) y el cómo hacerlo, ya que el grado de flexibilidad de las propuestas que se plantean en cada área de juego estimula la exploración de los distintos materiales y la expresión de sus posibilidades creativas y afectivas.

El juego-trabajo adquiere las siguientes características:

a) Los niños eligen libremente a qué rincón o sector de juego van a concurrir.

b) En cada sector se ubican distintos tipos de materiales que permiten desarrollar diferentes actividades, las que promueven ciertos aprendizajes:

- en construcciones se plantean problemas interesantes referidos al espacio, al equilibrio entre los cuerpos,¹¹ a la dramatización y al inicio de la coordinación de las acciones entre los niños. En esta zona se pueden incorporar, además de los bloques de madera (tipo "Smith Hill"), bloques de encastre de plástico grandes (tipo "Rasti"), envases, cajas, cartones, tablas, autitos, aviones, animales y muñecos plásticos (pequeños), etcétera;

- en el sector de plástica tienen la posibilidad de explorar materiales y herramientas, así como ejercitar grafismos y modelados desarrollando su capacidad expresiva. Los materiales y herramientas adecuados serán crayones, marcadores, tizas, pinceles, témperas, dactilopintura, masa, arcilla, papeles de diferente tipo, hisopos, etcétera;¹²

- en la biblioteca pueden mirar distintos tipos de libros, revistas, álbumes de fotografías, etc., jugar con títeres;¹³

- en dramatizaciones aprenden a jugar desempeñando roles, a comunicarse con otros a través de gestos y de la palabra. Este es el rincón más importante para estas edades. Es más, se podría decir que toda la sala se convierte en un gran rincón de dramatizaciones. Los materiales básicos son distintos tipos de muñecos: sexuados, blancos, negros, vajilla irrompible grande, cuna, cocinita, un espejo, ropa y accesorios para disfrazarse, planchas, teléfonos, etcétera;
- en el rincón de juegos de mesa (también denominado de juegos tranquilos, de pensar o de madurez intelectual) tienen oportunidad de desarrollar su motricidad fina, de resolver algunos problemas de espacio, de establecer algunas relaciones. Los elementos que se pueden incorporar son: rompecabezas, loterías, dominó, material de encastre, de ensarte, de enhebrado con agujeros grandes y elementos para realizar pequeñas construcciones, juegos tipo *memory*, etcétera.

c) Estos sectores de juego pueden enriquecerse con la inclusión de otros, en función de las características del proyecto o unidad que se esté desarrollando.

¹¹ Véase al respecto "Experiencias para comenzar a indagar el ambiente", pág. 101 en este documento.

¹² Véase al respecto "Experiencias para la expresión y la comunicación: Dibujar, pintar, modelar, construir...", pág. 175 en este documento.

¹³ Véase al respecto "Experiencias para la expresión y la comunicación: Hablar, escuchar, 'leer y escribir'", pág. 128 en este documento.

Se pueden habilitar espacios dentro de los sectores habituales o fuera de ellos. Por ejemplo, organizar un espacio para la veterinaria con camilla, estetoscopio, jeringas, frascos de medicina con goteros, animales de peluche, etcétera.

d) La selección del material se realiza en función de los contenidos que se pretenden trabajar y/o de las unidades y proyectos que se están abordando. Se preferirán materiales de usos múltiples, por su disponibilidad para ponerse al servicio de las necesidades que el juego imaginativo de los niños demande. Los materiales se van renovando de acuerdo con el desarrollo del juego, las necesidades y los intereses de los niños y la propuesta didáctica.

e) Los nuevos materiales que se incorporan pueden requerir una brevísima presentación si se presume que ofrecerán dificultades para comprender su uso.

f) En estas secciones, los niños no tienen aún la posibilidad de adelantar a qué van a jugar, pero sí podrán aprender a anticipar con qué y con quiénes. El docente debe tener en cuenta que en esta etapa la intención y la necesidad de jugar es imperativa para el niño, lo impacientan las esperas y quiere jugar "ya", por lo tanto evaluará cuándo proponer el inicio del momento de planificación, que en estas salas debe ser breve y acotado.

g) El momento de desarrollo es el de la realización del juego mismo que va evolucionando desde el estar al lado del otro jugando en el mismo lugar y con los mismos materiales hacia el juego compartido donde se produce una mayor complementación entre los niños. Durante el juego el maestro les permitirá cambiar de sector de juego ya que suele ocurrir que durante su desarrollo varíen sus intereses, por lo que pasan de una zona a otra alternando también en la elección y la búsqueda de materiales y los compañeros de juego.

h) En el juego a menudo se presentan conflictos entre los niños, ya que el prestar y alternar en el empleo de los materiales es un lento aprendizaje que irán logrando desde la experiencia, y la intervención docente. El maestro actúa como un moderador que los inicia en la valoración de la palabra para resolver diferencias.

i) Luego del desarrollo del juego se inicia el aprendizaje de la evaluación. Éste comienza con un comentario breve en el pequeño grupo acerca del juego que realizaron, con quién lo hicieron o mostrando el producto (la construcción, el dibujo, etc.). En algunas ocasiones el docente decidirá qué comentarios son interesantes para compartir con todo el grupo.

j) El último momento del juego-trabajo es el orden de los materiales. Los niños de a poco aprenden a acomodarlos, por lo tanto no es un aprendizaje que pueda demandarse de entrada a un grupo. Los niños pueden guardar los materiales acompañados en un principio por la acción de los adultos, para luego realizar esta tarea solos, con el sostén de la mirada y la voz del docente.

k) Es importante conservar, cuando sea posible, los productos de lo realizado. Fotografiar las construcciones o escenas de juego en los sectores permite capturar momentos únicos que luego podrán ser compartidos con los alumnos y sus familias.

l) La duración del juego-trabajo es variable, depende de los materiales que se ofrecen, del tipo de juego que se estructura ese día y de la experiencia que tengan los niños en este tipo de actividad. Lo importante es que el docente otorgue la duración necesaria para que el juego se pueda organizar; en estas edades esto demanda mucho tiempo y esfuerzo por parte de los niños. El período mínimo aproximado girará alrededor de una media hora.

m) El docente debe anticipar a los niños cuándo es el tiempo de finalizar el juego, de modo que se hagan a la idea de ir terminando y no lo vivan como un final brusco e imperativo.

n) El docente actúa como un observador de la actividad para intervenir cuando es necesario explicar un juego, dirimir un conflicto, acercar un material, etc. En numerosas ocasiones participa como un jugador que sostiene y enriquece el juego de sus alumnos.

El docente asegura la participación de los niños a través de su inclusión directa en el juego complementándolos y mediando en sus intercambios.

ñ) El juego-trabajo permite al docente observar individual y grupalmente los niveles de interacción entre los alumnos, así como la forma en que resuelven las diferentes situaciones de juego.

Estas consideraciones plantean tan sólo algunas notas salientes de cada modalidad, sin que esto implique un abordaje exhaustivo ni excluyente, puesto que -como se observa- algunos de los rasgos señalados son compartidos por las dos modalidades. Los docentes podrán modificar en su práctica algunas de estas características y/o combinarlas.

En relación con los talleres, es posible que los niños de tres años y hacia mediados de año participen de algunos de ellos con los grupos mayores, pero teniendo en cuenta determinados recaudos, ya que -tal como se caracteriza esta modalidad en este *Diseño Curricular*-¹⁴ resulta dificultoso para los niños de estas edades participar en actividades que demandan para su desarrollo un tiempo que dilata la concreción del producto.

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y LOS PROYECTOS

Los niños aprenden desde su propio hacer, a través de una actividad constructiva que les permite apropiarse de su ambiente. A estas edades continúan el proceso de conocimiento y comprensión del mundo de los objetos y personas, que constituyen su universo cotidiano, a través del juego y del lenguaje.

¹⁴ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años, op. cit., págs. 36 y 37.*

Para facilitar este proceso de organización del entorno, los docentes estructuran la tarea a partir de unidades didácticas, cuyo propósito es facilitar la indagación de contextos, como el supermercado, la panadería, el quiosco, la juguetería, etc.; algunos de ellos conocidos por los niños o por la mayoría de ellos y otros totalmente desconocidos.

En algunos casos se podrán trabajar específicamente sobre ciertos contenidos encarando algún proyecto corto y concreto; por ejemplo, la organización del festejo del día de la familia: preparar regalos, adornar la sala, cocinar algún plato. Pero es necesario recordar que en estas edades los niños no tienen aún la posibilidad de realizar actividades que demanden proyección y continuidad en el tiempo.

El docente comenzará a trabajar con las unidades didácticas seleccionando aquellos recortes del ambiente que considere significativos para que su grupo de alumnos conozca y empiece a organizar estableciendo sus propias relaciones.

Establecer un recorte del ambiente implica seleccionar de esa totalidad compleja e interrelacionada un sector que será objeto de análisis. Ese sector conserva su complejidad en el sentido que se lo considera con todos sus elementos interconectados y se procura ir encontrando las estrategias didácticas más adecuadas para que los niños lo conozcan o profundicen sus conocimientos acerca de él. El contexto, especialmente en estas edades, se circunscribe a lo geográfico.

Aunque no existe un tiempo prefijado para el desarrollo de las unidades, es posible anticipar que, dadas las características de estas edades, éste demandará aproximadamente quince días, teniendo en cuenta la importancia de sostener un trabajo continuo y motivador para todo el grupo. El maestro seleccionará las unidades considerando las características y las necesidades de su grupo de alumnos y las posibilidades del entorno. Para comprender aquello que resulta significativo para cada grupo, es decir, aquello a lo que los niños pueden otorgarle un sentido, es útil el concepto de territorio vital. Éste se constituye fundamentalmente por sus experiencias de vida. Conocer el territorio vital demandará del docente un acercamiento profundo a la comunidad, a sus pautas culturales: pautas de crianza, costumbres, valores, a la historia cotidiana de sus alumnos, así como a sus saberes previos y experiencias anteriores; es decir, aquello que constituye el mundo referencial de su grupo. Teniendo en cuenta que es factible que este mundo referencial no sea común para todos, sobre todo por la gran movilidad social que se registra actualmente (inmigraciones recientes, cambios de barrio, etc.), será preciso contemplar las particularidades que dan cuenta de cómo son efectivamente sus alumnos, evitando realizar generalizaciones superficiales.¹⁵

Resulta imposible establecer fuera de la situación de aula y de manera taxativa y uniforme sobre qué recortes del ambiente y sobre qué contenidos se trabajará con los niños.

Es el propio docente quien decide los contextos y contenidos a trabajar, teniendo en cuenta las necesidades de su grupo y no simplemente "los emergentes" casuales o los intereses efímeros y cambiantes de los niños. Su desafío será transformar las necesidades y los interrogantes detectados en propues-

¹⁵ Véase el apartado "La Ciudad de Buenos Aires: los cambios y las problemáticas socioculturales en los últimos diez años", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op.cit., pág. 24.

tas interesantes y estimulantes. Al seleccionar los recortes con los que trabajará a lo largo del año, el docente considerará, además, que los mismos incluyan tanto contextos que resulten conocidos como otros a los cuales algunos alumnos no podrán acceder si la escuela no ofrece esa oportunidad, por ejemplo el zoológico. Una vez establecido el recorte, el docente seleccionará aquellos contenidos que favorezcan el análisis de dicho recorte y diseñará un itinerario de actividades que permita a los alumnos apropiarse de los contenidos seleccionados. En todos los casos incluirá tanto actividades que impliquen exploraciones como instancias de juego dramático. Es importante que estas instancias de juego no sólo se presenten al finalizar la unidad sino que el juego tenga lugar a lo largo del desarrollo de la misma. Los docentes progresivamente preverán actividades de cierre para las unidades. En algunos casos, serán instancias de juego; en otros, se podrá recuperar el proceso a través de la observación de fotografías, etcétera.

Es habitual que en las salas de los niños menores, luego del período de iniciación, el maestro planifique en primer lugar una unidad didáctica vinculada con el tema de la familia o las casas. Sin embargo, el tratamiento de estos temas requiere de ciertas reflexiones.

Tal como se señalara en documentos anteriores, la unidad didáctica se diferencia de un tema pues este último supone seleccionar una categoría para conocer sus características específicas. Este es el caso de "La familia", "Los animales", "Los medios de transporte". Un tema propone un proceso de descontextualización, ya que al analizar un universo tan diverso –por ejemplo, el caso de las familias– se termina aludiendo a un modelo abstracto con el cual difícilmente el niño pueda identificarse. Por otro lado, en el caso de la familia, está implicada una serie de relaciones de parentesco (simétricas y asimétricas) que los niños irán construyendo lentamente.

Asimismo, cabría preguntarse si lo más adecuado desde el punto de vista de la integración del niño al jardín (pensando en que en la mayoría de los casos se trata de la primera experiencia fuera del ámbito del hogar) es abordar cuestiones vinculadas con la familia cuando el niño está transitando por un proceso de separación de la misma. Tal vez sería más oportuno proponerles dirigir la mirada sobre otros contextos que son compartidos por todos y que, por eso mismo, generan un punto de partida común a partir del cual entrar en contacto con sus compañeros.

Por otra parte, la idea fuerte que sustenta la selección de "la familia" como unidad de trabajo consiste en suponer que los alumnos conocen a partir de aquello que les resulta más cercano en el espacio y en el tiempo para luego llegar a lo más lejano. Sin embargo, cabe señalar que convertir en objeto de conocimiento aquello que es tan cercano y de lo cual se forma parte, como la familia, suele resultar para la comprensión de los niños sumamente complejo y dificultoso.

Por último, es importante preguntarse acerca de qué informaciones necesitan los docentes, de tal modo que sean capaces de contemplar la multiplicidad de familias existentes en su grupo de alumnos evitando transmitir un único modelo de familia posible como el de la familia tipo.¹⁶

Por todo lo expuesto, es preciso seleccionar cuidadosamente las unida-

¹⁶ Véase, al respecto, S. Calvo, A. Serulnicoff e I. Siede (comps.), *Retratos de familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

des y los proyectos que se abordarán con los alumnos y revisar aquellos que se evalúan más adecuados para iniciar el trabajo con el grupo de niños. Esto no invalida la realización de actividades que resultan muy valiosas; por ejemplo, que cada niño traiga una fotografía de las personas con quienes vive y juntos armen un mural con todas las imágenes; a lo largo del año todo el grupo podrá conocer la casa de varios compañeros, de modo de alentar a que se visiten; podrán festejar juntos el día de la familia, etc. Este tipo de actividades son muy interesantes a modo de presentación de los alumnos, pero no necesariamente ameritan el planteo de una unidad didáctica.¹⁷

LOS ACTOS ESCOLARES

Los niños de las salas de 2 y 3 años paulatinamente participarán de los festejos escolares. El docente favorecerá que conozcan las características que asumen estos eventos en el jardín (el espacio en el que se realizan, quienes participan, el tipo de actividades que se desarrollan, etc.). Progresivamente los alumnos participarán de la situación festiva con mayor protagonismo. Es aconsejable explicitar a los padres cuál será la intervención de estas salas en los actos escolares de modo de no generar falsas expectativas. En ningún caso se espera que los docentes organicen actividades previas que impliquen el abordaje de contenidos involucrados en las efemérides.¹⁸

LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA EDUCATIVA

La modalidad de organización de la tarea en estas salas requiere de modificaciones importantes a lo largo del año escolar, como producto de los cambios evolutivos que realizan los niños en el transcurso de su escolaridad y consecuentemente por la adecuación que el docente debe hacer para que su propuesta corresponda a las nuevas posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Por su capacidad e interés por conocer y comunicarse con sus pares y maestros, los niños adquieren una fuerte pertenencia grupal, si se trabaja con la intención de constituir el grupo.

Esto se logra a partir de una planificación de la tarea que facilite y propicie la interacción entre los niños, distribuyendo de manera equilibrada las diferentes propuestas. La implementación de las actividades podrá combinar la organización de grupo total con la de pequeños grupos y con las individuales. Sin olvidar que en un comienzo las actividades tenderán a ser más individuales o a agrupar espontáneamente a dos o tres niños. Las actividades grupales pasarán de ser centralizadas por el docente a una modalidad que permita a los niños participar cada vez más activamente en situaciones que les demanden interactuar con más integrantes del grupo.

El niño siente gran satisfacción al poder hacer las cosas por sí mismo; el docente debe contemplar que el tiempo de ellos no es el de los adultos, evi-

¹⁷ Véase, al respecto, "Experiencias para comenzar a indagar el ambiente", pág. 101 en este documento.

¹⁸ Véase el apartado "Los festejos escolares", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op. cit., pág. 99.

tando apurarlos y presionarlos por cumplir con "el horario". Si la propuesta del docente es adecuada, los niños pueden mantenerse interesados en una misma actividad hasta 30 minutos aproximadamente. También se debe tener en cuenta que en esta etapa los niños son muy poco tolerantes a las esperas.

Una cierta organización estable de las actividades, tanto en la secuencia diaria como en la disposición grupal que demanda y de los lugares en que se llevan a cabo, les permite el logro de una relativa autonomía; con el transcurso del tiempo podrán anticipar qué tipo de tarea van a realizar, así como movilizarse en el espacio sin estar pendientes de los adultos. Si bien es importante la delimitación de los distintos momentos del día, esto no significa atarse rígidamente a lo previsto.

Una vez que los niños se manejen con mayor seguridad y respetando algunas normas de funcionamiento grupal será posible plantear experiencias fuera del ámbito del jardín para comenzar a ampliar sus conocimientos vinculados al entorno. En síntesis, el recorrido de la tarea que en un principio enfatizó la iniciación de los niños en la vida escolar, continúa con la constitución del grupo y se extiende al conocimiento del ambiente.

LAS ACTIVIDADES DE RUTINA

En estas secciones las actividades de rutina ocupan un tiempo importante en la vida de los niños: el cambio de pañales o el comienzo del control de esfínteres, el lavado de manos, el desayuno o la merienda; y para aquellos que concurren a instituciones de doble jornada o jornada extendida, el almuerzo y el descanso. Cada una de estas actividades demandará aprendizajes de diverso orden: actuar en situaciones novedosas requerirá de nuevos comportamientos sociales y del uso autónomo de elementos. Para algunos, esto implicará aplicar saberes ya adquiridos en un nuevo contexto; para otros, por el contrario, será preciso aprender a realizar las acciones que hasta ahora eran facilitadas desde el hogar.

Así en cualquiera de las situaciones que se presenten los niños deberán efectuar aprendizajes y acomodaciones que les demandarán esfuerzos. Por lo cual, como ya se insistió en diferentes apartados de este documento, será primordial evitarles los tiempos de espera demasiado prolongados, que agregarían más dificultades al proceso que deben realizar.

Este proceso de adquisición de las pautas para el desarrollo de estas actividades no debe anteponerse al carácter placentero y relajado que debe primar en cada una de ellas. Aunque sean consideradas de rutina porque se repiten a diario y con un formato más o menos preestablecido, deben identificarse como momentos que propician la sociabilidad, el diálogo, la comunicación afectiva, el goce y nunca un mero trámite que se desarrolla automáticamente.

Su organización debe permitir a los niños, en relación con la alimentación, aprender el manejo de los utensilios, a compartir la mesa con otros compañeros, a colaborar en el servicio, a gustar nuevos sabores y aceptarlos,

comenzando a conocer la importancia de ingerir ciertos alimentos. Lo referido a la higiene es extensamente explicitado en el eje referido a la construcción de la identidad y la convivencia con los otros.

En cuanto al descanso se considerarán las necesidades propias de cada alumno. Los niños de dos años y algunos de tres requieren, aún, realizar un período de siesta cómodamente acostados en colchonetas. Para los que no duermen será útil prever algunas actividades serenas que promuevan el descanso, como escuchar cuentos o piezas musicales, construir con elementos de encastre, observar vídeos infantiles, etc. Es posible que estos momentos permitan el encuentro con niños de otras secciones para compartir este tiempo, evitando los grupos numerosos que generalmente producen mayor excitación.

EL PERÍODO DE INICIACIÓN

El período de iniciación se diferencia en estas salas según los niños tengan o no escolaridad previa en la sección anterior. En la actualidad, la mayoría de los niños de dos y tres años ingresan por primera vez a una institución. Por lo tanto, esta primera iniciación escolar debe ser cuidadosamente planificada por la escuela junto con el núcleo familiar. La entrevista inicial realizada antes del ingreso del niño permitirá anticipar sus dificultades en este período así como la disponibilidad familiar para acompañarlo.

Una vez realizadas las entrevistas el docente podrá organizar los subgrupos para el ingreso y también en este caso es útil conversar con el equipo de dirección los criterios más adecuados. Los subgrupos pueden ser: a) mixtos; es decir, niños que se presupone que no tendrán dificultades con aquéllos que sí las tendrán; b) o, por el contrario, grupos constituidos por los niños que presentarán o no inconvenientes en su separación familiar. Así se puede decidir que primero ingresen los que se supone tendrán menos dificultades y luego los otros, o viceversa.

No existe un modo único de organizar el ingreso, cada maestro y cada institución tomará las decisiones más adecuadas para los niños, teniendo en cuenta la preferencia de los docentes y la disponibilidad de los padres y del resto del personal para colaborar en la tarea. Quizás los grupos mixtos tengan algunas ventajas en el sentido de permitir al docente dedicar más tiempo a los niños que presentan más dificultades en su separación de la familia. Pero en cualquier caso cada subgrupo de niños puede precisar como mínimo tres días hasta la incorporación del siguiente. El número de niños que los conforman depende especialmente de sus características. Aproximadamente cinco para las salas de dos años y siete u ocho para la sala de tres. Si bien el número de integrantes de cada subgrupo debe ser reducido, se recomienda que sea suficiente a fin de permitir una interrelación entre ellos. También puede decidirse que ingresen más niños en el primer subgrupo y menos en los siguientes.

En relación con medidas como el acortamiento de la jornada, éste tiene sentido en el caso de la jornada completa o extendida, y para aquellos niños que les resulta angustiante o displacentero permanecer las tres horas junto a

otros. Lo más importante es planificar las propuestas de actividades que se ofrecerán. En ellas debe primar el juego y la posibilidad de interactuar libremente con los otros y con los materiales. La sala dispuesta con una cantidad suficiente de elementos ubicados en diferentes lugares permitirá que el niño que ingresa se vea estimulado a explorarlos y lentamente se vaya relacionando con sus compañeros, según su propio ritmo y sin presiones de ningún tipo. Esta organización le permitirá al docente comenzar a relacionarse afectivamente con cada niño, y dedicar más tiempo a aquéllos que lo precisen. Los familiares que acompañan a los niños tendrán la oportunidad de jugar con ellos, observarlos, ir retirándose de a poco, hasta salir afuera de la sección.

El juego dentro y fuera de la sala permitirá que se comiencen a formar pequeños grupos electivos a través de los cuales se irá conformando lentamente el grupo. Se evitarán las actividades que demanden la participación en el grupo total como es el caso de las rondas de intercambio. Progresivamente se irán incorporando algunas actividades de rutina, evitando las esperas. Según sean las características de los grupos se decidirá si se ofrecerá o no el almuerzo en la primera semana y la forma en que se realizará. Si se decide ofrecer el almuerzo, es conveniente que se haga en la propia sala y no en el comedor, ya que la comida con otros niños desconocidos, el ruido, el movimiento y el ritmo del almuerzo, así como el tipo de comida a veces muy diferente al de su casa, generan un clima tal que los niños se vuelven inapetentes. En la serenidad de la sala es posible que esto se vea amortiguado.

Las actividades más adecuadas para este período son, como ya quedó señalado, las situaciones de juego, fundamentalmente de juegos simbólicos y de construcciones. Materiales como muñecos, vajillas, ropas, teléfonos, cunas, cocinitas, elementos de construcción como bloques grandes de encastre o los de madera así como autos, aviones, y juegos de construcción con piezas pequeñas, además de los envases descartables, son algunas de las propuestas que deben estar siempre al alcance de los niños a fin de incentivar el proceso de separación del núcleo familiar y de relación con los compañeros del grupo. La jornada diaria debe iniciarse con estas situaciones de juego, permitiendo la desorganización propia de un conjunto de niños que juegan y exploran todo el espacio de su sala. Luego de este primer período largo que puede durar una hora o más y cuando el interés realmente decaiga, el docente podrá proponer ordenar los materiales (para lo cual es útil contar con cajas grandes donde los niños puedan ir guardando los elementos, aún sin clasificar); se podrán organizar otras actividades como la narración de cuentos, cantar canciones, juegos con títeres. Seguidamente es posible realizar actividades en el patio externo como construcciones con arena, juegos en los aparatos o actividades físicas. También se sugiere iniciar las propuestas de dibujar, pintar o modelar. Como puede observarse, todas ellas suponen una invitación constante a la acción efectiva de los niños ya sea de manera individual o con los otros.

La participación en las denominadas actividades de rutina deben ser acotadas a lo imprescindible y se evitarán las esperas innecesarias. Los desplazamientos se realizarán en grupo caminando cada uno a su ritmo, sin utilizar las filas (trenes) que son peligrosas para los niños, todavía poco hábiles en los desplazamientos.

Cada actividad debe permitir al docente observar con atención al grupo, acercarse a aquel o aquellos con los que aún no ha podido relacionarse más íntimamente, intervenir para enriquecer un juego o resolver algún conflicto. Estas observaciones le darán además indicios acerca de las características de su grupo para elaborar un diagnóstico grupal y para establecer cuáles son las nuevas propuestas que deberá ofrecer.

Esta modalidad de organización de la jornada diaria posibilita que cada niño vaya incorporándose según su propio ritmo en las diferentes situaciones; no todos pueden responder al mismo tiempo a cada nuevo reclamo docente. Éste será parte de su largo aprendizaje por el nivel, hasta poder respetar los tiempos institucionales establecidos para cada período de actividad. Si se acepta esta característica de los niños y se adecua el ritmo diario a las mismas, se podrá vivir una atmósfera más serena que aliviará de tensiones a los docentes y a los alumnos.

Los profesores especiales se incorporarán en la actividad cotidiana de los niños a fin de hacerse conocer y comenzar a relacionarse con el grupo. De a poco irán realizando algunas propuestas específicas sin pretender que el conjunto de los niños participe en las mismas desde las primeras clases. Es preciso recordar que no es posible que desde el primer día los alumnos entablen vínculos con tantas personas diferentes, por lo tanto será conveniente esperar por lo menos dos semanas para hacerse presente en el salón de clases o en el patio, en primera instancia como una visita que comparte algunos momentos del quehacer cotidiano para luego proponer algunos juegos o actividades que inviten a los niños a intervenir libremente y sin presiones.

El período de iniciación en estas edades y cuando los niños no tienen experiencia previa es un modelo que seguramente se revivirá en cada situación de cambio al que se enfrente el niño a lo largo de su vida, por lo tanto es vital que los adultos le otorguen la mayor atención. La separación de su familia y su incorporación a la institución deben ser placenteras, no traumáticas, de manera que el niño sienta que el cambio le ofrece nuevas oportunidades de crecimiento. Para ello deben sentirse seguros y contenidos afectivamente, que se consideran al máximo sus necesidades, entre las cuales seguramente es fundamental el respeto por el tiempo que cada uno requiere en este pasaje de lo familiar a lo escolar, en tanto deben encontrar en el jardín propuestas que les interesen y que los desafíen en sus posibilidades. Los docentes, por su parte, comprendiendo la importancia de esta situación y con equilibrio y madurez emocional, podrán dar el respaldo afectivo que precisan los niños pero también los padres.

El período de iniciación supone un primer momento en el que los niños pueden despedirse sin dificultades de la familia, que dura aproximadamente entre uno y dos meses –según los casos–; y un segundo tiempo en el que los grupos se conforman, se afianzan los vínculos afectivos con los adultos y los pares, se comunican verbalmente, se adueñan del espacio y de sus elementos adquiriendo cierta autonomía en el quehacer institucional. Esta etapa requiere otros tres o cuatro meses, que es también tiempo de aprendizajes en todos los campos, y no sólo en lo afectivo.

La relación con los padres asume en estas secciones algunas características particulares que requieren profundizar la temática ya desarrollada en el *Marco General*.¹⁹

Tal como ya fue señalado, la mayoría de los niños que concurren a estas secciones hacen su primer ingreso al Nivel Inicial. Esta inserción provoca un complejo proceso que modifica las vidas de los niños pero sobre todo la de sus familias. Las características de los niños y las grandes adquisiciones que tienen que hacer en este período determinan que en ocasiones las familias se sientan observadas y juzgadas por la institución, mucho más que en otras edades. Se perciben como si estuvieran rindiendo examen de padre o madre, frente a la mirada muchas veces "severa" de los maestros y de los equipos de dirección. Las cuestiones sobre las cuales se tendrán que confrontar se juegan desde el primer día: ¿han propiciado el crecimiento sano de sus hijos?, ¿les han puesto adecuadamente límites?, ¿han estimulado su desarrollo autónomo? La mirada institucional los evaluará según hayan podido o no educar a sus hijos de acuerdo con las pautas que permitirán una iniciación adecuada de los niños en la vida escolar. Claro que esas pautas muchas veces no son las de las familias, ya sea por diferencias culturales, por expectativas distintas en relación con el desarrollo de los niños o por la propia dinámica familiar.

Los malentendidos comienzan cuando la escuela espera recibir a un alumno, con conductas de tal; mientras que las familias traen, en la mayoría de los casos, a un niño que es todavía considerado como un bebé. Así la familia y este niño-bebé se ven enfrentados con un modelo al que no responden. Comienzan entonces los reproches y las culpabilidades que generan la expulsión solapada del niño de la institución o una sobreadaptación por la exigencia de realizar rápidamente una serie de aprendizajes. En este enfrentamiento entre concepciones disímiles el que sufre las consecuencias es el más débil.

¿Se pueden evitar estas situaciones? ¿Cómo? La respuesta es que es posible a través del diálogo, la comprensión y el respeto mutuo, poniendo siempre la mirada en el niño, sus necesidades, posibilidades y tiempos. Esto supone una actitud abierta desde la escuela para poder encarar una comunicación que permita comprender la historia de la familia y su vínculo con el hijo: sus formas de relacionarse, de impulsar su crecimiento, sus pautas de crianza, sus expectativas, la representación que tienen de la niñez, de sus necesidades y las maneras peculiares de satisfacerlas, así como sus posibilidades materiales y afectivas para permitir un desarrollo autónomo. Cada familia aborda estas cuestiones de una manera singular y es únicamente a través del diálogo que es posible conocerlas para poder actuar sobre ellas llegando a acuerdos que respeten la capacidad de cada una de las partes. En la medida en que nadie se sienta juzgado será posible operar sobre aquellos cambios que permitirán una convivencia más satisfactoria.

En este diálogo es preciso también cuestionarse la representación que la escuela tiene acerca de las conductas de los niños. Es común que suceda que los maestros esperen encontrar en los nuevos alumnos los aprendizajes logra-

¹⁹ Véase "La relación con las familias", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op. cit., pág. 65.

dos por los niños al finalizar el año. Estas expectativas causan ansiedad y desilusión, pues se tiende a actuar con una suerte de olvido acerca de los procesos realizados con los grupos anteriores, en vez de asumir que comienza un nuevo ciclo y por lo tanto se reinicia la tarea desde el punto de partida.

La escucha atenta y comprensiva de lo que cada grupo familiar plantea como parte de su historia en relación con ese hijo no supone tampoco asumir una actitud meramente pasiva. Una vez que se han entendido las dificultades por las que atraviesan los padres, es posible realizar un asesoramiento en aquellas cuestiones que los preocupan en su relación con los niños. En este sentido, habrá que considerar que muchos de ellos tienen verdaderas dificultades para establecer límites ya sea porque son muy jóvenes y entablan una relación de hermandad con sus hijos, o porque trabajan muchas horas fuera del hogar y sienten resquemores frente al poco tiempo que les pueden dedicar, o porque carecen de energía para plantear ciertas normas, ya sea por desconocimiento o concepciones diversas acerca de las necesidades de los niños y las pautas de crianza, o por atravesar situaciones familiares muy problemáticas que repercuten en los modos de relación establecidos.

Muchas cuestiones podrán ser conversadas y acordadas entre la institución y la familia y otras necesitarán ser derivadas a los especialistas para que sean ellos los que ayuden a resolverlas.

Dadas las múltiples variables que intervienen es conveniente que el o los docentes de sala puedan conversar con el equipo directivo acerca de las situaciones detectadas a fin de discutir cuál es la estrategia más conveniente para encararlas. El trabajo institucional tiene que permitir comprender la situación de los niños, compartir las diferentes observaciones que cada uno de sus integrantes puede hacer de la misma y asumir una postura equilibrada que fundamentalmente respete al niño y su familia. En cualquier caso primará el respeto por la confidencialidad de la información, el cuidado de conversar sobre cuestiones referidas a los niños y sus familias lejos de la presencia de los primeros, ya que los alumnos, aunque muchas veces parecen distraídos en sus juegos, están muy atentos a lo que hablan los adultos y perciben con mucha rapidez cuando un comentario se refiere a ellos o a sus familias.

La tarea conjunta del equipo docente y directivo permitirá analizar aquellos aspectos que, por ser comunes a todo el grupo, son importantes para abordar en las reuniones de padres; por ejemplo, el tema de los límites y cómo encararlos con los niños, las conductas agresivas entre los compañeros, las características del juego en estas edades y los modos de estimularlos participando de ellos, etc. Muchos de estos temas podrán estar a cargo de los propios docentes o del equipo directivo; en otros casos se solicitará la colaboración de profesionales de los equipos de salud o de orientación escolar. Sin embargo, cualquiera sea la alternativa, es útil brindar siempre espacios para que los propios padres comenten a los otros sus formas de encararlos, sus dificultades, sus recursos, etc., y a partir de las propias experiencias ir aclarando dudas y conceptos. La propuesta debe evitar "escolarizar" a los padres, esto es organizar reuniones para escuchar simplemente "la voz" de los profesionales. En la medida en que se fomente la participación activa, en que se creen espacios para poder conversar sobre las diferentes problemáticas, las

familias también sentirán que el jardín es un lugar confiable para ellos y que todos están realmente al servicio de los niños y de su crecimiento.

Es posible que no con todas las comunidades sea sencillo abrir el diálogo. Muchas veces la propia escuela y la presencia de los docentes inhiben a muchos padres, sobre todo a los que recién inician su contacto con la institución. En esos grupos se otorga un lugar de poder a la escuela, se reviven experiencias escolares propias que impiden el diálogo; por lo tanto habrá que recorrer un largo camino para ir generando la confianza suficiente que permita a los padres compartir situaciones personales. En estos casos es conveniente comenzar organizando encuentros alrededor de otros eventos: un festejo, un taller para la elaboración de materiales para los niños, una proyección de un vídeo o de una grabación, etc., situaciones que representan buenas ocasiones para iniciar una relación sin la presión de tener que hablar específicamente de un tema, de manera que la conversación surja "casualmente" mientras se participa.

En cualquiera de las dos situaciones, ya sea las formales como las informales, es central construir en conjunto algunos criterios comunes. Construir en conjunto significa otorgar tiempo para esta tarea, ceder posiciones para alcanzar consensos, establecer las razones cuando se adopta cierta postura y estar dispuesto a revisarla cuando es necesario. Los "contratos" entre la escuela y las familias no deben establecerse de antemano a modo de exigencias a cumplir por alguna de las dos partes, deben ser fruto de un proceso participativo que considere en primer lugar al niño y luego a los "contratantes". Por lo tanto no podrán ser establecidos al iniciarse la escolaridad sino que serán un fruto a lograr promediando ésta. Las exigencias rígidas no desarrollan vínculos, sino que los perturban e impiden el desarrollo de la tarea educativa.

LA ENTREVISTA INICIAL

Como ya fue señalado, la entrevista inicial tiene un doble objetivo: comenzar a conocer al niño y a su familia, e iniciar una relación de confianza y comprensión con esta última. Pero además esta primera información permitirá al docente organizar el ingreso de los niños, ya que este primer contacto le posibilitará anticipar qué facilidades y dificultades presentarán en su inserción en la sección y/o en la institución. Seguramente será la primera ocasión en la que el docente conversa con los familiares del niño; para facilitar el diálogo será útil centrarse en intentar conocer cómo es el niño hoy, con quiénes vive, cómo transcurre su vida diaria (durante y los fines de semana), qué juegos prefiere, cómo piensan que será su ingreso a la institución, qué esperan del año escolar.

Cada familia tendrá una forma especial de presentar al niño y presentarse a sí misma. Habrá ocasiones en que una sola pregunta alcanza para "disparar" explicaciones, comentarios, reflexiones. En otros casos el diálogo se hace difícil, las respuestas son casi monosílabos y el docente necesita tomar un rol más activo preguntando y repreguntando para poder construir una idea

de cómo es ese niño y su familia. Muchas veces sucede que las informaciones son ambiguas y el maestro tiene la presunción de que se le ocultan o tergiversan ciertos detalles. De cualquier forma, a medida que el docente interactúa con el niño y su familia podrá estrechar los vínculos y generar una relación de confianza que permita compartir aquello que es importante conocer para comprender mejor a cada niño. El maestro precisa de ciertos datos pero otros no le resultan útiles ni es necesario que los posea. En cambio es imprescindible que tenga toda la información tendiente a brindar seguridad y protección al alumno: tanto en lo que respecta a direcciones y teléfonos para encontrar a algún familiar en caso de urgencia, como al tema de alergias y contraindicaciones médicas específicas que la escuela debe conocer.

EL AMBIENTE FÍSICO

Inversamente a lo que se cree, cuanto más pequeño es el niño mayor espacio necesita. La globalidad de sus movimientos y cierta torpeza propia de estas edades hacen preciso contar con ambientes amplios, con accesos directos a los baños y a los espacios exteriores.

Las características de los salones para estas edades se parecen entre sí, las diferencias están dadas por el tipo de servicios que se brindan en la institución. No debería ser similar una sala de un jardín de turno simple que una de jornada completa o extendida. Las necesidades de los niños cambian en relación con el tiempo en que permanecen en el jardín.

Las salas de los jardines pocas veces reúnen las características adecuadas para el trabajo con estas edades. Generalmente son pequeñas, pobladas de demasiados muebles y con elementos que dificultan la movilidad de los niños. Sin embargo es posible pensar en algunas soluciones que mejoren su rendimiento.

Se señaló la necesidad de ambientes espaciosos. Cuando no se cuenta con ellos, es posible tomar algunas precauciones, de manera de hacer un uso más apropiado de las aulas y ampliar sus posibilidades:

1. Si se cuenta con galerías o espacios cubiertos, pueden ser utilizados como prolongación de la sala cuando se desarrollan algunas actividades; por ejemplo, al construir con bloques. Si fuera posible ubicar mesas y sillas fuera del aula, se lograría despejar el espacio para desarrollar las actividades cotidianas, por ejemplo, organizar la merienda afuera. Esta distribución tal vez resulte extraña, ya que se suele hacer un uso excesivo de las sillas y mesas en todas las actividades como una forma casi privilegiada de organizar los grupos.
2. Ubicar todos los materiales en estanterías adosadas a las paredes, para evitar muebles que corten o que creen barreras en el espacio. Sin negar que a estas edades los niños conservan su interés por esconderse o por ubicarse en lugares más íntimos y cerrados. Pero esta alternativa sólo tiene sentido cuando los ambientes son espaciosos y permiten crear zonas de mayor privacidad.
3. Si los pisos son de mosaicos u otros materiales "fríos", conviene contar con

una alfombra o una frazada amplia donde los niños puedan sentarse en el suelo sin temor a los enfriamientos. Algunos jardines han incorporado con mucho criterio unos rodillos largos sobre los que es bastante cómodo sentarse y que por su flexibilidad permiten diferentes usos. El espacio creado por un elemento en el suelo también sirve para separar o delimitar zonas sin establecer barreras a la circulación.

4. En las salas no es preciso delimitar zonas de juego de manera permanente. En el momento de jugar en los rincones se pueden establecer los lugares que se utilizarán para realizar las construcciones, las dramatizaciones, la pintura, etc. Si es posible, los materiales estarán ubicados cerca de los lugares establecidos; de no ser así, se guardarán en estantes o cajones, en los que los niños rápidamente se habituarán a buscar lo necesario para su juego. Las zonas de juego y el lugar de almacenamiento de material serán siempre los mismos, dentro de lo posible, ya que de esta manera se facilita el manejo autónomo del niño.

5. Respondiendo a las necesidades de los niños de explorar el espacio y de encontrar lugares secretos y cerrados es posible organizar para determinados momentos del día circuitos o laberintos que cierren algunos espacios y abran otros de manera no convencional. Para ello bastarán grandes cajas de cartón, sábanas a manera de telones bajos, algún túnel de tela, etcétera.

6. Para estimular el contacto directo con la naturaleza, aun en la sala, es importante la presencia de por lo menos algunas plantas, que estimulen la capacidad de brindar cuidados y asumir su incipiente responsabilidad.

7. El docente modifica el espacio en función de las características de las actividades según estén planteadas para el grupo total, en pequeños grupos o individuales.

8. En cuanto a los materiales es importante tener claro los criterios de selección, jerarquizando aquellos de usos múltiples que den posibilidades a los niños de inventar y encontrar variadas respuestas.

9. Es ideal que el espacio exterior también esté zonificado. Un área para aparatos simples que posibiliten acciones que llevan al desarrollo de la musculatura gruesa y al dominio del propio cuerpo (reptar, trepar, escalar, deslizarse, etc.). Un área de tierra (para plantar, cuidar y disfrutar del verde) y un área de piso sin desniveles y de material liso (para correr y desplazarse con carros, triciclos, etcétera).

10. El arenero, a pesar de las dificultades que representa su mantenimiento, es un espacio vital para los niños, quienes disfrutan, descubren e inventan "un mundo" con palas, baldes, rastrillos incluyendo autos, grúas, muñecos, etcétera.

LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

La organización del tiempo diario en estas secciones depende por supuesto de la duración de la jornada cotidiana; sin embargo, hay algunas precisiones comunes que es conveniente tener en cuenta.

Generalmente se supone que el tiempo de atención de los niños es corto, esto en realidad no es del todo cierto, depende en gran medida del tipo de actividad propuesta. Sucede que cuando se propone, por ejemplo, una dramatización, un juego con agua y arena, sorprende comprobar la cantidad de tiempo que los niños pueden participar concentradamente. En cambio, no ocurre lo mismo con otras actividades. Por lo tanto, la observación del docente deberá permitir la flexibilidad de realizar las adecuaciones en las duraciones a las respuestas que dan los niños, que no son siempre las mismas. Seguramente habrá que realizar modificaciones a lo planificado.

Las propuestas contemplarán la alternancia entre actividades que demandan gran desgaste de energía de aquellas más serenas. Lo mismo entre aquellas que demandan una atención centralizada de aquellas que no la precisan, y entre actividades del grupo total de aquellas individuales o en pequeños grupos.

La organización de la tarea debe permitir disminuir al máximo los tiempos de espera entre las actividades. Así, por ejemplo, es preferible que la comida espere a los niños y no que ellos la esperen. La ida al baño debe realizarse en pequeños grupos, mientras el resto realiza otra actividad. La finalización de las actividades también debe contemplar los tiempos individuales; por lo tanto, ese tiempo de espera de los compañeros retrasados debe dar ocasión para hacer otras cosas (jugar con algún juego, mirar libros, etcétera).

Es preciso incorporar muy lentamente las rutinas en la actividad del grupo, en particular las referidas al descanso en las jornadas completas o extendidas, cuando el grupo no tiene experiencia previa. Acerca de la siesta es preciso aclarar que tampoco debe ser una actividad que se impone a todo el grupo. Hay niños que efectivamente aún la precisan para reponer energías, mientras que otros no. Tampoco es igual la necesidad de descanso en los diferentes días: ocurre que en determinadas jornadas los niños se cansan más, por lo cual la organización de las propuestas debe contemplar la posibilidad de un tiempo para aquellos que lo requieren y de otras actividades para el resto.

Por las características de los niños es necesario establecer ciertas modalidades que permanecerán estables durante cierto tiempo: el modo en que se desplazan por la institución, la ida al baño, la distribución del grupo para escuchar un cuento, la manera de preparar las mesas para comer, etc. Estas características de los niños no deben determinar la creación de rituales por parte del docente; por ejemplo, la ronda de intercambio será una propuesta para algunas ocasiones muy particulares cuando el tema de conversación sea común a todos y resulte interesante y pertinente.

En las instituciones de jornada extendida, fundamentalmente las que atienden hijos del personal de los hospitales, los grupos de niños sufren las interrupciones permanentes en la tarea producto del ingreso discontinuo de los alumnos durante la jornada. Para evitar estas situaciones, es preciso establecer varios horarios de ingreso (dos o tres durante la mañana y otros tantos a la tarde al egresar) de manera que la tarea no se vea alterada por el ingreso continuo de niños. Esta norma institucional debe ser conversada y explicada a las familias ya que supone alteraciones inevitables en sus tiempos y rutinas.

EJES

Estos ejes agrupan contenidos relacionados entre sí. Sin embargo, es preciso aclarar que éstos no constituyen categorías excluyentes sino que están imbricados unos en otros. Tal clasificación responde únicamente a la necesidad de establecer alguna forma de organización de los contenidos para su presentación, pero en la práctica el docente propondrá experiencias que desarrollarán de manera integrada los diferentes ejes, sin desconocer que también habrá situaciones donde se establecerá algún énfasis en particular en alguno de ellos.

Los ejes están planteados en torno a campos de experiencias a través de las cuales el niño desarrollará su aprendizaje, alcanzando las metas formativas. A diferencia de la propuesta para las secciones de cuatro y cinco años organizada por campos de conocimiento, en estas secciones se utiliza la denominación "experiencias para..." a fin de indicar que lo que se procura es estructurar ámbitos donde se ofrezcan ricas oportunidades de exploración y juego en la acción directa con los objetos y en la interacción con los otros. Aunque si bien en todo el Nivel Inicial se privilegia el "hacer" de los niños en las diferentes actividades por sobre la transmisión verbal del docente, este aspecto será enfatizado en esta etapa.

Los ejes propuestos son:

- Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros.
- Experiencias para el desarrollo corporal.
- Experiencias para comenzar a indagar el ambiente.
- Experiencias para la expresión y la comunicación.

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

G. C. B. A.

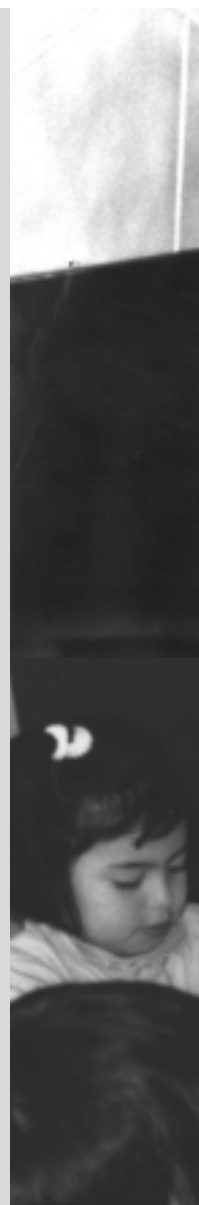
Experiencias

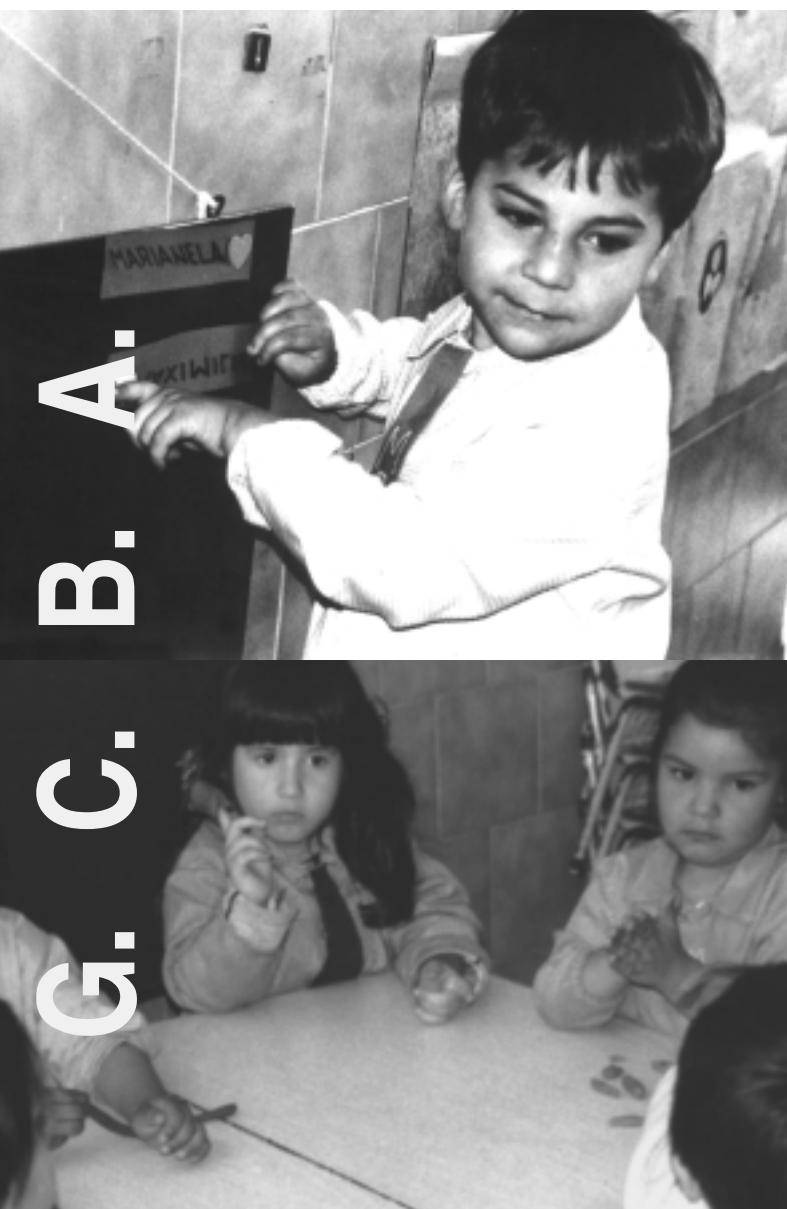
a la construcción de la identidad y la convivencia con los otros Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros Experiencias para la construcción de la identidad y la

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

El niño construye su identidad en interrelación con los otros.

En estas edades ha avanzado en el conocimiento de sí mismo y comienza a descubrirse como persona. Esto posibilita su integración como miembro de un grupo, con el que comparte pautas, normas, valores y actitudes. Ser parte de un grupo supone, en primer lugar, relacionarse afectivamente con los otros.





En un primer momento las relaciones serán entre dos o tres niños para luego ir ampliándose paulatinamente al resto de los integrantes de la sala. El docente será un referente decisivo en este proceso, ya que la mayoría de las veces los niños se conectarán primero con él y será él como adulto quien facilitará el encuentro de los niños entre sí.

Uno de los propósitos centrales que debe orientar el desarrollo de la tarea en estas secciones es que los alumnos conquisten una mayor autonomía en relación con sus pares y los adultos, en su par-



ticipación en las diferentes actividades y en su manejo del espacio y de los elementos de la sala y de la institución.

Cuando el jardín se constituye en un ámbito que brinda con afecto, respeto y contención situaciones que desarrollan y amplían sus experiencias, permite que los niños adquieran seguridad y confianza en sí mismos y en los otros, a fin de enfrentarse a los nuevos desafíos y atreverse a la exploración del mundo.



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

Los niños construyen su propia identidad en interrelación con los otros. En este proceso son los otros: padres, familiares, maestros y demás adultos significativos, así como los otros niños, los que posibilitan esta construcción. El niño irá estructurando su personalidad a partir de los diferentes modelos de identificación que representan los otros para él, así como de las expectativas e imágenes que tienen de él y que irá introyectando de manera inconsciente, mientras descubre, por los ojos de los otros, quién es.

Los niños de estas edades han avanzado en el conocimiento de sí mismos y empiezan a entender ciertas características en los comportamientos de los que los rodean. A partir de los dos años comienzan a descubrirse como personas, lo que implica tener conciencia de sí mismo como diferente de los otros. Esto posibilita su integración como miembro de un grupo del que adquiere y con el que comparte pautas, normas, valores y actitudes.

El proceso de construcción de la identidad adquiere diferentes características a lo largo de la vida del sujeto; en estas edades cobra especial relevancia el cuerpo como base de este proceso de discriminación y reconocimiento de sí mismo.

Una de las cuestiones que les genera curiosidad a la vez que los preocupa en cierta medida son las características físicas que comienzan a reconocer y a comparar entre sus cuerpos y el de los otros niños. Las primeras que reconocen son las distinciones de sexo.

En el hogar, si tienen hermanos del sexo opuesto, comienzan a diferenciar los órganos sexuales de las niñas de los de los varones y viceversa. En el jardín, los momentos del cambio de pañales o los encuentros en el baño pueden ser las ocasiones que despierten mayormente estos interrogantes en los niños. Es común, entonces, que surjan espontáneamente preguntas sobre estas diferencias, y es importante que los docentes las respondan con sencillez y naturalidad.

Los docentes nombrarán los órganos sexuales con las palabras convencionales, evitarán generar confusiones en los pequeños cuando éstos utilicen otros términos para referirse a éstas y a otras partes de su cuerpo, respetando los modos de expresión de las distintas familias. Les explicarán que niñas y niños tienen una constitución física diferente. A medida que crece su vocabulario estas preguntas se harán más frecuentes, e indagarán sobre el origen de la vida, sobre las "panzas" de sus madres o de las madres de sus compañeros cuando están embarazadas, y la manera en que "salen" y "entran" los bebés que nacen, interesándose además en sus propios nacimientos. Surgen, asimismo, algunas conductas que pueden parecer inadecuadas para algunos adultos, pero que son naturales y comunes en estas edades. En ocasiones los niños se espían unos a otros, exhiben sus cuerpos, se acarician y automanipulan. Estas conductas deben ser comprendidas y atendidas, pero nunca ignoradas ni castigadas por los docentes, dado que son parte del normal desarrollo de los niños y no signos de perturbación emocional. Es importante hacer

extensivas estas consideraciones a las familias en entrevistas y reuniones para intercambiar e intervenir con criterios comunes.

Las preguntas también van acompañadas de otras preocupaciones que tienen que ver no sólo con el origen de la vida sino también con la muerte. Los niños elaboran hipótesis infantiles, que si bien son temporarias, evidencian las representaciones que ellos construyen en función de sus posibilidades de comprensión y de las informaciones que incorporan en los ámbitos sociales en los que participan.

"Las que aluden al parto y al embarazo resultan actualmente más fáciles de contestar que hace unos años porque se difundió mucho la conveniencia de dar explicaciones reales. Pero las que aluden a la muerte siempre nos conmueven (...) En nuestros días es frecuente que las personas mueran en las clínicas y en los hospitales, que los velatorios se realicen fuera de la casa (...) Si los niños no asisten a ese proceso los seres queridos 'desaparecen'. Es ciertamente difícil dar una única respuesta a estas preguntas, ya que cada familia puede dar explicaciones diferentes. Por lo tanto es necesario articular los esfuerzos de las familias con el jardín. Éstas serían maneras de reconocer que las respuestas que se dan a los niños sobre estos temas están vinculadas a lo que cada cultura piensa al respecto. No son las mismas las de ahora que las de hace treinta años, las que ofrecen los adultos de diferentes grupos sociales, las de las personas religiosas de las que no lo son (...) Los docentes son una de las fuentes de información que utilizan los niños para construir sus teorías; los familiares, los compañeros, sus observaciones, son otras (...) Lo importante es que el docente pueda afrontar las preguntas difíciles con una actitud continente, para que el niño se anime a averiguar, sin reprimir su curiosidad."²⁰ Por lo tanto, es conveniente que se ofrezcan respuestas breves, simples, para acompañar a los niños de estas edades a incorporar la información necesaria que ayudará en la construcción de su identidad.

Los docentes reflexionarán sobre algunas actitudes y expresiones que puedan generar en los niños ciertos prejuicios de género, procurando no enfatizar algunos aspectos superficiales basados en, por ejemplo, el largo del cabello, las ropas que visten, sus preferencias lúdicas en relación con juegos y juguetes, u otras relacionadas con la expresión de sus sentimientos: "los varones no lloran", "las niñas no hablan de este modo", etc. Estas actitudes pueden confundir y conducir tanto a las niñas como a los niños a discriminaciones de género y a sentimientos de desvalorización y pérdida de la autoestima.

Los niños aproximadamente a partir de los dos años también comienzan a percibir las diferencias físicas relacionadas con el color de sus cabellos y de su piel. Estas características que sumadas a otras hacen de cada niño un sujeto único y singular deben ser consideradas por los docentes para ayudarlos a construir una escala de valores que incluya el respeto por la diversidad y la valorización de las diferentes culturas y etnias.

Esto les permitirá a su vez sentirse seguros, poder reconocerse y ser reconocidos por los otros, consolidando su identidad en relación con su origen étnico, cultural, social, religioso, etc. Poder trabajar dentro del ámbito educativo la temprana aceptación y apreciación de estas diferencias ayudará a evitar que los niños desarrollen prejuicios y creencias estereotipadas que

²⁰ M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989.

finalmente producen un daño tanto para ellos mismos como para los otros alumnos.

Las diferencias físicas relacionadas con ciertas discapacidades son advertidas por los niños más tardíamente. Sin embargo, algunos preguntarán, otros mirarán insistentemente y tal vez algún niño evite en un principio, por temor, el contacto con aquellos niños y/o adultos que utilizan aparatos ortopédicos, muletas o silla de ruedas, etc. Será el docente quien, con sus hábiles intervenciones, responda a todos los que formulen preguntas o expresen distintas reacciones en relación con los niños o adultos con necesidades especiales. Por ejemplo, el docente podrá explicar: "Andrés debe llevar un soporte metálico en su pie para poder caminar mejor porque tuvo una enfermedad que no le permitió desarrollar una de sus piernas", o "Inés tiene dificultades para resolver algunas tareas y es preciso ayudarla". Cuanto más pequeños sean los niños menos prejuicios formarán frente a estas diferencias, e irán comprendiendo las posibilidades y también las dificultades que puedan tener algunos compañeros para realizar ciertas actividades, integrándolos a sus juegos. Son mayores las resistencias de los adultos que las de los niños; esto obedece a patrones rígidos que los adultos deberían superar para ayudarlos desde su ingreso al jardín a no temer a las diferencias físicas, y a aceptar que todos tienen algo diferente de los demás: el color de los ojos, de la piel, el sexo, etc. Integrar las diferencias beneficia a todos los que conforman un grupo y los enriquece, especialmente en el desarrollo de valores y actitudes positivas y democráticas. Trabajar con la diversidad brindará una buena oportunidad de analizar las actitudes del docente en relación con estos aspectos y ayudará a buscar modos para desarrollarlas en el jardín.

El ingreso a la institución escolar amplía el marco social referencial familiar. Esta incorporación conmueve la seguridad con la que los niños hasta ahora se desenvolvían en su grupo primario. Cuando el jardín se constituye en un ámbito que brinda con afecto, respeto y contención, situaciones que desarrollan y amplían sus experiencias, permite que los niños adquieran seguridad y confianza en sí mismos y en los otros, a fin de enfrentarse a los nuevos desafíos y atreverse a los caminos de exploración del mundo.

Uno de los propósitos centrales que debe orientar el desarrollo de la tarea en estas secciones es que los alumnos conquisten una mayor autonomía en su relación con los otros (pares y adultos), en su participación en las diferentes actividades y en su manejo del espacio y de los elementos de la sala y de la institución. Este aprendizaje es uno de los objetivos que impregna toda la vida del sujeto y que cobra especial importancia en esta etapa. Los niños han hecho muchos progresos en el terreno de la motricidad, han inaugurado el camino de la representación simbólica, iniciando su comunicación a través del lenguaje, y sus aspectos afectivos se han enriquecido notablemente, acompañando y sosteniendo estos logros en su desarrollo. Simultáneamente cada niño ha realizado crecientes avances en el área de la socialización, comenzando a entender, aún en forma rudimentaria, quiénes son las personas que lo rodean, qué funciones desempeñan y cuáles son los vínculos que lo ligan a ellas, reconociéndose progresivamente como una "persona" entre los demás.

La autonomía es una conquista que se desprende del sentimiento de confiar en los otros y que deriva en la confianza en sí mismo.²¹ Este sentimiento de confianza les permitirá construir paulatinamente la seguridad para aventurarse a actuar por sí mismos. Este proceso es solidario de la construcción activa de las normas y pautas de convivencia que tienen significación para toda la vida social y no solamente para la escolar.

CONTENIDOS

En este eje se proponen los siguientes contenidos:

- Integración y pertenencia al grupo de pares.
- Progresiva adquisición de algunas pautas, normas y actitudes.
- Progresiva adquisición y afianzamiento de algunas prácticas higiénicas.
- Enriquecimiento del juego.

INTEGRACIÓN Y PERTENENCIA AL GRUPO DE PARES

Los niños de estas edades han tenido oportunidades de interactuar y jugar con otros pares en el marco familiar y en su contexto próximo. No obstante, estos intercambios, que son ciertamente muy valiosos, se ven plenamente potenciados cuando el niño se incorpora a la institución escolar.

El ingreso de los niños al jardín los introduce en un mundo diferente del conocido, en el cual los otros, adultos y compañeros, así como los espacios y los objetos que descubre gradualmente, lo invitan a una serie de nuevas exploraciones y experiencias. Al mismo tiempo, esto significa para los niños un cúmulo de aprendizajes de distintas características que enriquecen su desenvolvimiento socio-afectivo, corporal y cognitivo, y favorecen la construcción de su personalidad.

La participación en la vida del jardín permite a los niños comenzar a establecer relaciones con los compañeros e iniciar la construcción de un sentimiento de pertenencia al grupo. Esta pertenencia se evidencia a partir del reconocimiento de sus diferentes miembros. Ser parte de un grupo supone en primer lugar relacionarse afectivamente con los otros y compartir las diferentes modalidades y pautas con las que se estructura la tarea. Esta es una conquista que se va adquiriendo a lo largo del tiempo a través de un proceso de conocimiento y reconocimiento mutuo. Por lo tanto, las relaciones serán en primer lugar entre dos o tres niños para luego ir ampliándose paulatinamente al resto del grupo. El docente será un referente decisivo, ya que la mayoría de las veces los niños se conectarán primero con él y será él como adulto el que facilitará el encuentro de los niños entre sí.

"La identidad relativa a un grupo no se gestiona sólo por estar en él, es

²¹ Eric Erickson. *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Hormé, 1966.

una construcción que es necesario favorecer partiendo de las individualidades de cada niño pero en función de objetivos comunes, respetando lo diverso en lo común.

"No hay un momento específico para hacer actividades de integración. Un grupo consolida sus vínculos a partir del sentido que tiene ese encuentro entre las personas que lo integran; en el caso específico del jardín los niños se reúnen para jugar, para hablar de temas de interés compartido, para aprender con otros, para hacer cosas diferentes de las que se pueden hacer en casa o solos."²²

Es decir, son las acciones conjuntas entre los alumnos y en el contexto escolar las que van a generar la integración de los niños: la necesidad de compartir un juego, los materiales de la sala, el placer que provoca construir con otros, cantar con otros.

"La integración al grupo se logra a través de la posibilidad de individuación, es por ello que adquieren importancia entonces en el primer momento del año los juegos que les permiten conocer los nombres de sus compañeros, su voz, sus pertenencias, reconocer qué niños están ausentes. Los niños rápidamente reconocerán su perchero, sus pertenencias y las de sus compañeros. Mostrarán en estas situaciones su solidaridad y cooperación hacia sus pares, tomando la iniciativa espontáneamente en la acción de ayudarse unos a otros. A veces alguno la rechazará mientras el 'colaborador' insistirá con demasiado ímpetu, haciéndose necesaria la intervención del adulto, quien con una actitud firme y serena restablecerá el equilibrio.

"A lo largo de todo el año se confeccionarán álbumes familiares que van rotando por los hogares. Éstos contienen fotos, historias de paseos y salidas, canciones, comidas preferidas, etc. Conocerán el espacio de la sala, el patio, así como visitarán otras secciones compartiendo actividades, que les permitirá sentirse parte de ese todo que es el jardín, diferenciando sus cualidades, y otorgándoles sentido ('los chicos de la sala Lila son más grandes, su maestra se llama Susana')."²³

El docente privilegiará, como forma de organizar la actividad, el trabajo en pequeños grupos, ya que la misma permitirá una mayor comunicación al facilitar el intercambio entre pocos niños y las relaciones interpersonales entre ellos.²⁴

Asimismo la participación en el grupo posibilitará el aprendizaje de nuevas pautas, conocimientos, hábitos, etc., muchos de los cuales se adquirirán a partir de la observación, la imitación o la identificación con el o los compañeros; por ejemplo: ordenar la sala, resolver un rompecabezas, usar el inodoro, son algunos de los múltiples logros que facilita el estar junto con otros.

PROGRESIVA ADQUISICIÓN DE ALGUNAS PAUTAS, NORMAS Y ACTITUDES

Los niños de estas edades son sumamente movedizos, graciosos, obstinados y muy impulsivos. Paralelamente, al percibirse como personas separa-

²² *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit.*, pág. 110.

²³ Reelaborado a partir de *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales, op. cit.*

²⁴ Véase "La tarea compartida: el trabajo grupal", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit.*, pág. 110.

das de los otros, intentan probar sus límites, en relación con ellos mismos y con los demás. Generalmente se mueven y responden sin pensar demasiado en las consecuencias de sus acciones, lo que demanda a los adultos estar siempre atentos para protegerlos y cuidarlos.

Es frecuente que expresen sus sentimientos actuándolos ya que éste es el modo que tienen de comunicarse cuando aún no pueden expresarse verbalmente con fluidez. Si están felices y contentos, experimentan su alegría manifestándose con todo su cuerpo, aplauden moviendo sus brazos y sus piernas, corriendo, etc. Del mismo modo es frecuente que demuestren sus enojos y disgustos a través de reacciones abruptas como berrinches y rabietas, que se desencadenan en muchas ocasiones sin un motivo aparente, pero que sin duda revelan sus estados de ánimo: angustia, cansancio, sobreexigencia, etc. Los empujones, las mordidas, los tirones del cabello, son algunas de las conductas habituales cuando disputan un juguete, un espacio, la atención del docente o de otro compañero. En estas edades el tiempo de espera es muy breve o inexistente, todo se demanda aquí y ahora.

En ocasiones las actitudes de agresión son motivadas por la curiosidad de comprobar cuál será la reacción del niño agredido. Así como se interesan, desde muy pequeños, por el comportamiento de los objetos (causa - efecto), también les producen interrogantes los comportamientos de las personas, en este caso de sus pares, a quienes van conociendo paulatinamente.

El gradual descubrimiento de sus posibilidades los lleva frecuentemente a querer realizar algunas acciones por sí mismos. Al descubrir el "no" y el "yo solo" intentan hacer lo que hacen los niños mayores y los adultos: vestirse solos, querer cruzar las calles sin darle la mano a un adulto, peinarse del modo que pueden, usar herramientas peligrosas, etc. Estas actitudes conducen en ocasiones a enfrentamientos con los adultos y provocan en éstos reacciones ambivalentes.

Los comportamientos de los niños están influidos por su carácter así como por las experiencias vividas en su desarrollo. Los límites son las indicaciones y los señalamientos que realizan los docentes para transmitir a sus alumnos el cumplimiento de pautas y normas de convivencia. Son las modalidades que se despliegan, tanto desde la palabra como desde la acción, para enseñar a los niños a entender y a actuar de acuerdo con ciertos cánones sociales. Con el tiempo, los niños comienzan a compenetrarse con lo que los docentes dicen y hacen, a identificarse con sus actitudes así como a descubrir sus expectativas. Comienzan a internalizar los mensajes de los adultos significativos y los convierten en propios. Este proceso llevará a cada niño a adquirir una conciencia especial acerca de la relación entre sí mismo y los otros que lo rodean, y lo conducirá progresivamente al control de sus impulsos y al logro de una gradual autonomía.

Es redundante reiterar que los niños requieren de pautas y de límites, ya se ha señalado su importancia para actuar en las situaciones que les plantea la vida social y la escolar en particular. El problema es cómo establecerlos teniendo en cuenta la particularidad de cada niño y sin dejar de considerar el modo de enseñarles a conciliar sus propios deseos e ideas con las de los otros,

a postergarlos en algunos casos, y a hacerlos valer en otros, que es el núcleo del aprendizaje social en esta etapa.

El modo de poner los límites genera en los docentes una serie de dudas y preocupaciones, dado que los obliga a tomar decisiones que se caracterizan por su inmediatez y en su mayoría son insoslayables. Aun cuando a simple vista ciertas situaciones aparezcan como triviales desde la óptica del adulto, para los niños son fundamentales, y el modo de resolución será un modelo que podrá limitarlo o permitirle seguir explorando diferentes actitudes en la construcción de su autonomía y en la formación de sus valores.

- "¿Debo esperar hasta que se convenza que no lo puede resolver sin apoyo, o le explico que aún no puede realizarlo solo y lo ayudo a pesar de su insistencia?"
- "¿Si María estaba sentada en una silla y otro se la ocupó cuando ella fue al baño, es lícito que ella la reclame, hasta con cierto enojo, o todos los lugares y las sillas son para compartir?"
- "¿Si algún niño desea algún color de vaso en particular, es posible complacerlo o 'al que le toca le toca'?"
- "¿Cómo actuar con aquel grupito de alumnos que siempre se escapa y desaparece de las actividades?"

Hasta aquí las preguntas refieren a encarar cuestiones de conflicto con los más activos, "traviesos" o "difíciles", que son los que generalmente más preocupan a los docentes. Sin embargo, también los niños que son más pasivos, tímidos e introvertidos, aquéllos que rehuyen participar en ciertas actividades, requieren de actitudes decisivas por parte de los docentes. Los interrogantes que surgen son de otra índole:

- "¿Cómo lograr vencer en estos niños el desinterés y la apatía frente a la tarea que se les propone? ¿Esperarlos en su propia motivación? ¿Obligarlos a probar?"

Los docentes tienen claro que en estas edades, aun cuando sus propuestas se encaminen al logro de los propósitos expresados en el *Marco General*,²⁵ el aprendizaje de poder compartir con los otros sus posesiones y juguetes, el resolver los conflictos a través de la palabra, el defender pacíficamente sus ideas, ser solidarios, etc., demandará una serie de aproximaciones y retrocesos, que la escuela compartirá con las familias y con la comunidad.

Es probable que al término de la sala de dos años continúen todavía reclamando el juguete del compañero e insistan en realizar ciertas tareas solos. Existen diversos modos de ayudar a los niños a resolver algunas de estas situaciones.

Si Camila insiste en ponerse sola su abrigo, el docente podrá ofrecerle parte de su colaboración para que ella finalmente termine la acción de vestirse levantando el cierre o prendiendo los broches. Aun cuando en el jardín los diferentes materiales y objetos son para compartir, y es éste un objetivo educativo, sería importante que la maestra averigüe las razones de la insistencia de María por sentarse en determinado lugar. Tal vez su deseo era sentarse

²⁵ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit., pág. 33.*

cerca de algún amigo, y es éste el motivo que la muestra tan obstinada. Es posible explicarle al otro niño las causas de su enojo, mostrando un modo de resolver apropiado para cada situación.

Los colores de los vasos o de los caramelos –poniendo un ejemplo cotidiano– también provocan situaciones de revuelo. Generalmente en el jardín se utiliza la consabida fórmula "al que le toca le toca", dado que los docentes procuran economizar tiempo para realizar otras actividades programadas. Sin embargo, es deseable que en ciertas ocasiones se les permita elegir el color que desean, tanto para complacerlos como para mostrarles acuerdo por sus decisiones, que es un modo de iniciarlos en el aprendizaje de actitudes autónomas. El contemplar algunas de las preferencias de los niños no debe tomarse como una transgresión de las normas sino como pauta de respeto por sus características individuales.

El grupo de niños que frecuentemente se escapa de las actividades y cuyos integrantes se incentivan mutuamente denotan, en estas edades, que ya se sienten seguros en el ámbito del jardín. Esto no significa que el docente no los limite, teniendo en cuenta la seguridad de los niños, mientras procura indagar los motivos que llevan a estas conductas. ¿Habrán que ofrecerles alguna actividad que los interese especialmente? Ciertos niños reclaman mayor atención de los docentes y reaccionan positivamente cuando se los asocia a una tarea de cierta responsabilidad o compartida con el docente.

Cuando un niño se muestra particularmente agresivo y el maestro interviene y lo limita, con su palabra y/o acción, después podrá explicarle que el morder, el pegar, o los tirones del cabello, causan dolor a los otros. Será muy difícil que el niño entienda las razones en el mismo momento en que se produce la agresión, por lo cual deberá encontrarse un momento tranquilo y oportuno para conversar con el o los alumnos sobre el hecho. Seguramente estas advertencias deberán reiterarse varias veces para que sean escuchadas y es conveniente acompañarlas de expresiones que no sólo muestren preocupación por el agredido sino también por el agresor, asegurándole a éste que así como no se permitirá que nadie lo dañe intencionalmente a él, tampoco se le permitirá lastimar a sus compañeros.

Es común que en estas edades los niños estén expectantes frente a algunas propuestas y no se atrevan a emprenderlas inmediatamente, sobre todo aquéllos que ingresan por primera vez al jardín. Frente a los niños más inhibidos que rehúsan participar de ciertas actividades, la actitud a adoptar será de permanente estimulación, incentivándolos a realizarlas con mayor ayuda del docente.

Generalmente estos niños se sienten inseguros y sufren mayor temor frente a lo desconocido, en ocasiones experimentan desagrado por ciertos materiales, como la dactilopintura o el barro, materiales que son atrayentes para los otros pequeños, pero que a algunos les genera temor a ensuciarse o rechazo a las diferentes texturas y temperaturas.

Puede ocurrir que a algunos niños les sea difícil entender la propuesta. Los niños en estas edades requieren de expresiones breves, claras, y en la mayor parte de las actividades nuevas necesitan que el docente muestre el

modo de utilizar los elementos, así como el acompañamiento de la consigna verbal con la acción.

Por estas razones, la actitud del docente con los niños que presentan estas características será de paciencia y tolerancia frente a sus reticencias, eludiendo obligarlos y forzarlos; pero a la vez se observarán sus reacciones invitándolos a participar. Será perseverante en el ofrecimiento de propuestas con su ayuda, para que gradualmente venzan sus inhibiciones, sus resistencias y se integren a la tarea grupal. La única actitud que el docente obviará en relación con estos niños será la complacencia frente a la inactividad, y tendrá siempre presente que los sentimientos de pena o compasión por sus dificultades agudizarán los rasgos de su retraimiento.

Animar a estos niños a la actividad y a superar sus temores los ayudará a sentir placer por el desafío en lugar de rehuirlo fortaleciendo su autoestima. Desde pequeños los niños deben aprender que la actividad que despliegan redundará en su propio beneficio, pero además que influye en aquéllos con quienes comparten su mundo.

Los límites ayudan a los niños a resolver los conflictos, particularmente si el docente provee oportunidades para que éstos puedan expresar sus sentimientos, los escucha y atiende en sus reclamos, ya sea para conformarlos o corregirlos. Esta tarea será constructiva si las explicaciones y las razones que determinan la prohibición de algunas conductas son dadas con contención y con afecto.

Bruno Bettelheim señala que el aprendizaje de las normas y reglas sociales, así como otros aprendizajes, demandan a los pequeños postergar el principio de placer por el principio de realidad. Y lo que lleva a este reemplazo, en un comienzo, es siempre un sentimiento de temor, más que de placer. Pero agrega que existe una diferencia notable entre sentir temor por ser castigado a sentir temor por la pérdida del amor de los otros adultos. Y sólo se teme perder lo que realmente se posee, en este caso, el cariño y el amor de los padres, docentes y de los otros niños.

La intervención del docente en los conflictos entre los pequeños será tan mínima como indispensable, según los requerimientos de cada situación. Será conveniente poner en palabras el enojo y la frustración del niño, traduciendo sus propios sentimientos, antes que decirle que los chicos que agreden son malos, que nadie los quiere, etc. Esto no significa que el docente omita manifestar a los niños su desagrado frente a las agresiones. Lo hará siempre con actitudes, palabras y tonos de voz, que aunque firmes se expresen en positivo, y mostrará lo que siente sin ambigüedades.

En cuanto a aquellos niños que siempre son agredidos, habrá que enseñarles a defenderse, pero sin proponerles que devuelvan las mismas agresiones recibidas. Hay otros modos de reparar las conductas inaceptables. Si alguien le rompió la hoja al compañero, deberá compensar con otro dibujo; si tiró la construcción de otro, deberá volver a armarla; si lo mordió, ayudará al docente a ponerle hielo, a pedir disculpas, a hacerle "sana, sana", etc. (por supuesto, después de que el enojo haya cedido).

Estas reparaciones tal vez no ayuden y conformen totalmente al agredido, pero comenzarán a generar en los niños conciencia del significado de las

normas y pautas, hacia la formación de valores que permiten una mejor convivencia grupal.

Toda esta construcción de normas y pautas está enmarcada en un largo proceso de aprendizaje de actitudes y valores que los alumnos irán realizando a lo largo de toda su vida escolar. "Las normas y los valores no sólo se aprenden con mencionarlos, su enseñanza obliga a asumir un aspecto central para su tratamiento: la coherencia –de cada docente y de la institución– entre aquello que dice y lo que efectivamente hace con sistematicidad."²⁶ El maestro se asume de esta forma como modelo de actitudes democráticas, solidarias, actitudes que respetan e integran la diversidad presente en su grupo, tanto la diversidad cultural, social, étnica, de género, de religión, etc. Estas actitudes que asume el docente orientarán sin duda las relaciones que tendrá con sus alumnos. Al mismo tiempo el maestro brindará oportunidades para que los niños comiencen a incorporarlas: "cada uno puede elegir el libro que prefiere leer", "Juan hoy no trajo un muñeco para jugar, ¿quién se anima a compartir el suyo con él?", "me gustaría que hoy charláramos sobre el tema: hay muchos varones que se burlan de las nenas".

Las actitudes, las pautas y los valores son producto del trabajo conjunto que todos los miembros de la institución escolar se propongan realizar con los niños, para que éstos gradualmente se apropien de ellos.

PROGRESIVA ADQUISICIÓN Y AFIANZAMIENTO DE ALGUNAS PRÁCTICAS HIGIÉNICAS

Las actividades destinadas al logro de hábitos de higiene son relevantes en la transmisión de pautas de la cultura y normas básicas para el cuidado de la salud. El lavado de manos, antes de las comidas o posteriores a la realización de alguna experiencia que lo requiere, el iniciarse en el cepillado de dientes y el cuidado de la sala no son meras rutinas. Si los adultos no se impacientan ante los tiempos de los niños y organizan estos momentos adecuadamente, sin someterlos a largas esperas, los alumnos disfrutarán, se comunicarán entre ellos y aprenderán el uso apropiado de los elementos de higiene, el control y el dominio de su cuerpo y de este modo avanzarán en la conquista de comportamientos sociales responsables.

Otro de los aprendizajes que deben realizar los niños de estas edades tiene que ver con el control de esfínteres. Aprendizaje que requiere de la intervención de los adultos y que connota para el niño un esfuerzo significativo a la vez que comporta el sentimiento placentero de alcanzar, en este aspecto, el dominio sobre el propio cuerpo.

Encarar el control de esfínteres de los niños abre una serie de interrogantes. El primero referido a determinar a quiénes les compete la responsabilidad de lograr este aprendizaje. Por mucho tiempo, ésta era una de las enseñanzas que las familias, y más concretamente las madres, asumían como una de las funciones maternas y familiares inherentes a su rol. Dejar los pañales y adquirir hábitos de higiene era una responsabilidad de la familia, y cual-

²⁶ Véase "Las normas y los valores en la institución", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco General, op.cit., pág. 70.

quier intervención externa era considerada, tanto por la bibliografía especializada como por la sociedad, una intromisión en la educación de las pautas de aprendizaje cotidiano de los niños.

Los cambios sociales y por ende educativos que determinaron el ingreso cada vez más temprano de los niños a la institución escolar replantearon el abordaje de este aspecto, que sólo ha sido asumido por aquellas instituciones como los jardines maternos y las escuelas infantiles –con la admisión de niños desde los 45 días– y en cuyo ámbito los niños permanecen muchas horas. Estas instituciones infantiles incluyen, entre sus contenidos de enseñanza,²⁷ el logro de estos aprendizajes por parte de sus alumnos, mientras que contrariamente en otras instituciones ésta es una cuestión que aún obra como obstáculo en la admisión de los niños a la escolaridad.

Sin entrar en consideraciones sociales, ya expresadas en el *Marco General*, esta condición de ingreso debe ser revisada, cualquiera sea la edad de los niños cuyas familias aspiran a que sus hijos se inicien en el aprendizaje sistemático. Todas las instituciones del nivel deben asumir e incorporar la enseñanza del control de esfínteres entre sus contenidos educativos y asesorar a los padres en una tarea integrada y conjunta.

Otro de los interrogantes en relación con este tema refiere a cómo encarar en el ámbito del jardín este aprendizaje, tan personal y tan importante en la adquisición de la autonomía del sujeto.

El aprendizaje del control de esfínteres debe iniciarse alrededor de los 20 meses – dos años de edad, salvo en aquellos casos en que se observe que los niños comienzan a comunicar que están sucios o mojados, en cuyo caso se puede adelantar (18 meses). Las razones de no apresurar este proceso se deben a que los niños aún no pueden percibir, por razones de maduración neurológica, las sensaciones en los órganos de su cuerpo que habrán de posibilitar la continencia.

Por otra parte, una serie de razones psicológicas hacen que este control, que reclama no sólo de lo muscular sino también de lo afectivo, se instale.

El niño siente los primeros intentos de este aprendizaje como una irrupción súbita e inesperada en sus hábitos. Para los pequeños los pañales representan la comodidad de realizar sus necesidades en el momento que lo deseen. Además, no pueden anticipar la experiencia que significa no sólo el estar limpio y seco sino el comenzar a gozar de cierta independencia.

Este proceso de control ha sido explicado (con otros aspectos del aprendizaje) por algunas teorías como un factor que puede afectar la personalidad del niño, así como sus formas de relación con los otros. En consecuencia, es fundamental cuidar el modo en que se realizará esta enseñanza para que los niños sientan que los adultos los acompañan en este desafío.

Ponerse de acuerdo con las familias es de suma importancia al iniciarlos en el control. Si los niños comienzan el aprendizaje en el hogar, éste se prolongará en la escuela y viceversa. En un principio podrán utilizar los pañales durante el sueño, dado que les resultará más difícil el control mientras están dormidos; no obstante, una vez iniciado el proceso será conveniente que mientras estén despiertos no se alternen las mudas de ropa con los pañales, ya que esto confundirá a los niños. Cada grupo familiar tiene pautas, hábitos

²⁷ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo, Jardines Maternales, op. cit.*

de higiene producto de su cultura y diferentes palabras para aludir a estas necesidades fisiológicas según sus costumbres. Es importante conocerlas y no prejuizarlas, para que el niño no se avergüence ni se desoriente por las diferencias que puedan existir entre la familia y el jardín.

Los primeros intentos del niño en la bacinilla, así como en el inodoro posteriormente, deberán ser acompañados con signos de aprobación y de estímulo; sin avergonzarlos ni exigirles con impaciencia frente a sus olvidos.

Los niños se sienten más seguros en las bacinillas, dado que sus pies pueden apoyarse en el piso, y no es aconsejable darles juguetes o libros porque se pueden distraer fácilmente.

Por otra parte, ésta es una actividad individual y no colectiva, por lo cual se evitará realizar actividades grupales para acostumar a los niños al uso de la bacinilla.

Al principio del aprendizaje, se deberá adoptar la costumbre de recordarles con claridad lo que se espera de ellos, sin ser demasiado insistentes.

También el docente le enseñará al niño a tirar el contenido de la bacinilla en el inodoro, previo acuerdo con él, dado que algunos se resisten a hacerlo.

Las bacinillas se ubicarán en el baño si estuviese dentro o cerca de la sala, o en su defecto en algún sector apartado y protegido por un biombo o mueble.

Como ya fuera señalado, las actitudes del docente en relación con este aprendizaje revisten particular importancia e inciden en sus futuros hábitos y en la relación que los niños establecerán con su cuerpo. La tarea de cambio de pañales o el contacto con sus deposiciones pueden generar sensaciones de desagrado o de aversión, especialmente en estas edades, ya que aumenta y varía el tipo de alimentación y en consecuencia sus deposiciones. Por estas razones se procurará identificar al niño que requiere ser atendido sin difusiones exageradas ante todo el grupo, se evitarán comentarios negativos o expresiones irónicas, dado que los niños pueden interpretar que si lo que eliminan es algo feo y desagradable, su cuerpo también lo es.

Asimismo, cuando se produzca algún "accidente", se eludirá cambiar a los niños frente a las miradas de los otros, cuidando resguardar su intimidad en todo momento. El no reparar en los sentimientos de pudor, que en esta etapa es un indicio de salud, genera en los pequeños actitudes de turbación y retraimiento, y estas emociones merecen ser consideradas. Los niños aprenderán a valorar su cuerpo y a no sentirlo motivo de vergüenza, si éste es apreciado y aceptado por aquéllos que lo cuidan.

El aprendizaje del control de esfínteres supone mucho más que el mero dominio de los músculos de su cuerpo, tiene gran significación emocional y social, tanto para el niño como para las personas que comparten su vida (familia, compañeros, docentes). Tanto es así, que el control ya conquistado puede interrumpirse cuando ocurre algo que los inquieta; por ejemplo, el nacimiento de un hermanito o el mismo hecho del ingreso al jardín.

ENRIQUECIMIENTO DEL JUEGO

Si bien el juego se hace presente en la mayoría de las propuestas para el desarrollo de los contenidos planteados en los ejes, éste adquiere un carácter particular ya que se convierte en contenido de enseñanza. Esto obedece a la importancia que reviste para el desarrollo del niño y a las características que conlleva en estas edades con la conquista del juego simbólico. Éste se inicia con la simbolización de las propias acciones "hacer como si... durmiera o comiera", luego evoluciona produciéndose un distanciamiento de la propia acción que comienza a recaer sobre los otros: objetos y sujetos. Es a la muñeca a la que se le da de comer, es un compañero el bebé al que se hace dormir. Esta complejización de la acción simbólica va acompañada de la transformación de los elementos de juego: al principio un palo es el caballo o la cuchara, una cacerola es un sombrero, los dedos pueden ser un bicho caminando, un bloque de madera se convertirá en un auto, etc. El juego de ficción les posibilita a los niños incrementar su imaginación y su fantasía. En estas edades disfrutan del juego con elementos no estructurados que sugieran muchos usos: cajas, envases, telas, etc. En etapas posteriores el juego evolucionará en escenas representativas más complejas y aumentará la exigencia de los niños en relación con los atributos de los objetos buscando que se aproximen cada vez más a los que se utilizan convencionalmente.

En estas secciones la propuesta se orienta a una mayor organización del juego para lograr la superación del juego solitario y paralelo. Al inicio del año lectivo, los niños presentan diferencias en su modalidad de juego. Algunos circulan por la sala en un juego de exploración, toman la muñeca, la miran y la abandonan y repiten esto con una sucesión de juguetes y elementos. También se acercan a un compañero, disputan su juguete y cuando lo consiguen, pierden su interés en él. En la comunicación corporal y verbal expresan comportamientos similares, se acercan a uno, le dicen algo y se alejan sin esperar respuesta o lo tocan y le sonríen sin dar continuidad a la acción. Otros muestran ya su nascente juego simbólico, toman la muñeca, la acunan, le cantan, la acuestan; toman la cuchara y un plato, hacen que comen, etc., en un juego paralelo a otros, que están haciendo "como si" salieran a trabajar. Por último, otros niños le dan a su juego un carácter más social buscando pares que complementen su acción; hacen que le dan de comer a otro compañero y éste muchas veces responde desde el rol de bebé que se le adjudica abriendo la boca y comunicando: "quiero más". Así establecen pequeñas secuencias en un juego de ficción que evidencia la capacidad de representación y el inicio del juego compartido.

"Hay que romper en efecto con el mito del juego natural. El niño desde su nacimiento está inmerso en un contexto social y sus comportamientos están impregnados por esta inmersión inevitable. El juego es un asunto de relaciones interindividuales y por lo tanto de cultura. El juego presupone aprendizaje social. Se aprende a jugar, el juego no es innato. El niño es iniciado en el juego por las personas que lo cuidan y se ocupan de él, especialmente su madre. El niño es introducido en el espacio y tiempo particulares del juego."²⁸

²⁸ G. Brougère. *Jeu et Education*, Paris, L' Harmatta, 1995. (Trad. J. Caride.)

El docente cumplirá un rol destacado en el aprendizaje y el enriquecimiento del juego del niño, desde la preparación de la sala y los materiales para estimular el encuentro lúdico de los niños, hasta la enseñanza de nuevos juegos. Su participación en los juegos infantiles como jugador experto muestra, enriquece y/o modela, desde su intervención, diferentes situaciones.

Los niños de estas edades necesitan aprender cómo organizar su juego, fundamentalmente en la interrelación con los otros niños. El docente deberá enseñarles a asumir y sostener en el transcurso del juego el desempeño de un rol. En un principio actuará como *partenaire* de los alumnos que lo requieran, y desde ese lugar iniciará y/o sostendrá el juego dramático complementando la acción de éstos, oficiará como mediador entre los participantes del juego y enriquecerá con sus intervenciones el desarrollo del mismo. Investigaciones realizadas refieren que el incremento de la imaginación y la creatividad en el niño pequeño colabora a través del juego en el enriquecimiento de sus intereses intelectuales y posibilita la formación del pensamiento que deviene cada vez más flexible y original.²⁹

El rincón de dramatización no es el único lugar para desplegar este tipo de actividades, construir castillos de arena donde habitan reyes y reinas, trepar en los aparatos imitando a los superhéroes, son algunas de las múltiples situaciones que los niños utilizan para transformar lo real poniéndolo al servicio de sus deseos y necesidades.

Si bien es cierto que en estas secciones el juego dramático es omnipresente por propia decisión de los niños, el docente enseñará nuevos juegos. Algunos posibilitarán una actividad más individual, mientras que otros pondrán jugar en pequeños grupos o con la totalidad del grupo. Aunque todos los juegos tienen reglas (implícitas o explícitas), algunos juegos precisarán de una secuencia organizada para poder aprenderlas.

Jugar al dominó de figuras en pareja, al Martín Pescador o a la Farolera con todo el grupo, a pescar con cañas e imanes en pequeños grupos, son ejemplos de juegos que los docentes deberán enseñar. Algunos de ellos servirán además para desarrollar luego otros contenidos: establecer relaciones, realizar ciertos trayectos en el espacio, contar, seguir una secuencia, etc.; pero fundamentalmente permitirán disfrutar de uno de los derechos básicos de la niñez: divertirse, y divertirse con otros.³⁰

El docente brindará oportunidades para que sus alumnos puedan jugar en variados espacios: en la sala, en el patio, en el salón de música, en el gimnasio, y también en algunos ámbitos externos a la escuela como plazas y parques, etc., a la vez que ofrecerá materiales variados y tiempos adecuados a las necesidades para el desarrollo del juego. Sus intervenciones incluirán la observación del juego de sus alumnos, esto le dará informaciones acerca de qué tipo de juegos seguir proponiéndoles respetando las preferencias de cada niño y a la vez alentándolo a probar otros nuevos.

²⁹ Daniil Elkonin. *Psicología del juego*, Madrid, Aprendizaje - Visor, 1980. L. Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.

³⁰ Véanse mayores especificaciones en "Caracterización de las actividades" y en el desarrollo de los otros ejes, en este documento.

Experiencias para el desarrollo corporal

G. C. B. A.

Experiencias

Experiencias para el desarrollo corporal

Desde la mirada de los otros y desde el propio reconocimiento de su cuerpo el niño va construyendo su imagen corporal. Esta construcción se ve enriquecida por las distintas experiencias corporales y motrices. Las diferentes actitudes afectivas exteriorizadas por los adultos que lo rodean son condición indispensable para el desarrollo corporal y motriz que influirá en su equilibrio emocional.





En los primeros años de vida, los niños descubren y conquistan el mundo que los rodea a través de su propia acción, en un proceso de desarrollo en el que van incorporando nuevos movimientos, conociendo su cuerpo, posibilidades y límites. Estos aprendizajes les permiten establecer numerosas relaciones con el espacio, los objetos y los otros; y a su vez contribuyen en lo afectivo a la progresiva construcción de su autoestima.

En esta nueva etapa, el niño investigará su cuerpo y también el de los otros, comenzará a relacionar ciertas sensaciones que percibe con algunas zonas del cuerpo, formulará preguntas acerca del



A.

funcionamiento interno. La relación con el cuerpo implica tener conciencia de las posibilidades y limitaciones propias. Esta toma de conciencia se constituye lentamente a través de las diferentes experiencias de probar y probarse frente a los desafíos.

B.

Será responsabilidad de la institución escolar y de todo el equipo docente organizar las condiciones para el desarrollo de la tarea, de forma tal que estén contempladas las precauciones necesarias para responder a la seguridad de los niños.



Al encarar este eje, se abre una serie de enfoques con diferentes características que confluyen y se integran.³¹ En primer lugar una visión del cuerpo como algo dado, como un organismo biológico que cumple una serie de funciones para su propia preservación y reproducción. Entre estas funciones tiene especial importancia su capacidad de percepción y de movimiento que dan lugar a la temprana interacción con los otros, la cual posibilita la construcción del mundo externo e interno. Esto coincide con una segunda visión del cuerpo considerada como un "puente - bisagra entre las leyes internas del desarrollo (procesos biológicos) y las influencias del ambiente natural y social; a través del cuerpo el niño percibe la realidad externa, experimenta y aprende".³² Estas interacciones son las que posibilitan la construcción de la subjetividad.

Sobre lo biológico y lo social se interpone la mirada de la cultura que impregna de sentido y valor al cuerpo, contribuyendo a la imagen que construye el sujeto de sí mismo y de los otros. El cuerpo es la base sobre la cual se constituye la identidad de cada sujeto que requiere para su evolución y desarrollo la investidura afectiva de los otros significativos, particularmente de aquéllos que rodean al niño durante los primeros años de vida.

La propuesta educativa en este eje se desarrolla en torno al cuerpo tomado desde dos perspectivas considerando la significación que éste adquiere para el niño: como instrumento de acción que le permite conocer y probarse frente al mundo, y al mismo tiempo como objeto de conocimiento, tanto en relación con su exploración externa como con los interrogantes que le suscitan su funcionamiento interno.

CONTENIDOS

En este eje se hará referencia a los siguientes contenidos:

- Afianzamiento de habilidades motoras básicas y adquisición de otras nuevas.
- Coordinaciones manipulativas.
- Relación con el propio cuerpo.
- Correr, saltar, trepar...

AFIANZAMIENTO DE HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS Y ADQUISICIÓN DE OTRAS NUEVAS

Los niños desarrollan una actividad corporal intensa: corren por el espacio, se esconden, suben escalones, se tiran, trepan a una mesita, se hamacan, meten y sacan objetos, rasgan, abollan, martillan...

³¹ Aunque el desarrollo corporal en sus diferentes aspectos está presente en varios de los apartados de los ejes de este documento, se ha optado por otorgarle un lugar específico en este eje a fin de darle relevancia en el desarrollo de la tarea pedagógica.

³² P. Bertolini y F. Frabboni. *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*, Barcelona, Paidós, 1990.

Para cualquiera de las acciones que realizan, despliegan diversos movimientos dado que aún no han alcanzado economía en los mismos y su motricidad es esencialmente global. Si bien sus articulaciones continúan siendo flexibles (lo que les permite sentarse sobre sus pies, caminar en cuclillas), la capacidad de extensión de las mismas es limitada (por ejemplo, no pueden hacer lanzamientos extendiendo los brazos). Su equilibrio se incrementa gradualmente y se registra un progreso en algunas capacidades coordinativas tanto de la motricidad fina –por ejemplo: enhebrar o enroscar– como en la gruesa –subir los escalones de una trepadora, andar en triciclo–. No obstante, necesita aún alcanzar mayor precisión, aumentar sus capacidades coordinativas y economía en los movimientos que despliega.

En esta etapa se producirá una progresiva diferenciación de los movimientos que incrementará sus posibilidades de interacción con el entorno. Caminar, saltar o correr sorteando obstáculos o llevando elementos livianos; saltar en profundidad e iniciarse en el salto en largo y en alto, caminar en puntas de pie, subir un plano inclinado, etc., son diferentes acciones que les permiten adecuar el movimiento a la especificidad de la situación superando gradualmente los movimientos globales.

El detenerse o cambiar de dirección, desplazarse en el espacio sin chocarse acorde con distintas intensidades de movimiento pautadas por el docente, son algunas de las acciones que incluidas en ricas situaciones de juego permitirán además trabajar la adquisición del freno inhibitorio en sus desplazamientos. La utilización de elementos como pelotas, bolsitas, materiales de desecho en juegos para hacer rodar o lanzar, etc. permite desarrollar la coordinación específica de los movimientos y la progresiva extensión de la musculatura.³³

COORDINACIONES MANIPULATIVAS

Los niños continúan desarrollando sus coordinaciones finas, las que se ven favorecidas por los juegos de enroscar y desenroscar, enhebrar, ensartar sobre ejes, encajar, rasgar, etc. Muchas de estas actividades ponen en juego, simultáneamente con la adecuación y la coordinación de los movimientos, aspectos relacionados con el conocimiento del espacio y de las características de los objetos.

Son las actividades de exploración de los diferentes objetos puestos a disposición de los niños los que posibilitarán mayor precisión en sus movimientos y un ajuste de los mismos a las demandas de la acción, con la consecuente coordinación del hacer entre las dos manos y con la vista. Así lo demandan, por ejemplo, las situaciones de: encontrar las tapas correspondientes a botellas de diferente abertura; el trasvasamiento de arena, líquidos o piedras de un recipiente a otro; la construcción con bloques ubicando uno encima de otro;³⁴ el modelar realizando pelotitas o chorizitos; el pegado de papeles, telas, etc; el plegado simple de telas o papeles.³⁵

Estas coordinaciones se desarrollan o afianzan, asimismo cuando se les

³³ Todos estos contenidos se desarrollarán en el capítulo dedicado a "Educación Física. Correr, saltar, trepar..." y en el eje "Experiencias para la expresión y la comunicación", en el apartado denominado "Bailar", págs. 80 y 161 respectivamente en este documento.

³⁴ Véase "Experiencias para la indagación del ambiente", pág. 101 en este documento.

³⁵ Véase "Experiencias para la expresión y la comunicación: Dibujar, pintar, modelar, construir...", pág. 175 en este documento.

da oportunidad de comenzar a vestirse por sí mismos, aunque requieran ayuda, para lo cual es importante que la ropa facilite esta tarea. El desarrollo de la autonomía se verá impulsado por estas posibilidades, así como por el manejo de utensilios y vajilla durante las comidas, la utilización de los materiales de trabajo, la ubicación de los objetos en los lugares correspondientes al ordenar la sala, etcétera.

En esta concepción educativa, la actividad motriz es condición esencial para el desarrollo intelectual y emocional de los niños.

RELACIÓN CON EL PROPIO CUERPO

Todos los seres humanos establecen algún tipo de relación con el propio cuerpo. Que esa relación sea de cuidado y de valoración depende sobremanera de los vínculos afectivos, y por consiguiente, de la imagen que se recibe de los otros. Las primeras impresiones corporales se construyen a través de la mirada, el sostén y el contacto que establece la familia con ese niño aún bebé. El ingreso a la institución escolar amplía y modifica enriqueciendo esa imagen corporal a través de la consideración que establecen los docentes. Así importan sus actitudes hacia el niño y su cuerpo ya que es la forma como se transmite la aceptación y la valoración que el maestro tiene por su alumno.³⁶

Desde la mirada de los otros y desde el propio reconocimiento de su cuerpo el niño construye su imagen corporal. Este proceso se inicia a partir del momento en que se reconoce en el espejo. La construcción de su imagen corporal se ve enriquecida por las distintas experiencias corporales y motrices, a las que incorporará de modo cada vez más consciente las sensaciones kinestésicas propioceptivas e interoceptivas. Asimismo las diferentes actitudes afectivas exteriorizadas por los adultos que lo rodean son condición indispensable para el desarrollo corporal y motriz que influirá en el equilibrio emocional del niño. Paradojalmente la imagen corporal se construye en forma más lenta que el conocimiento de los objetos del mundo circundante, al que el niño ha dedicado la mayor parte de su energía en sus dos primeros años. En esta nueva etapa esta energía también estará dedicada a:

- Investigar su cuerpo y también el de los otros. Los niños descubren las diferencias físicas entre varones y niñas, y a la vez las características más específicas de ciertas partes del cuerpo que antes registraban globalmente. La curiosidad por estos detalles los llevan a explorar y a reconocer los distintos orificios de algunos órganos: la nariz, los oídos, la boca, etc. Este interés afectivo particular por ellos determina que al descubrirlos, suelen introducir objetos pequeños ignorando las consecuencias de sus acciones. Por el peligro que esto implica, los docentes deberán estar atentos a la actividad que desarrollan los niños y extremar los cuidados sobre el material que ponen a su alcance, procurando que comiencen a comprender los peligros que entrañan esas conductas.

³⁶ Véase la introducción del eje "Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros", pág. 55 y siguientes en este documento.

- Comenzar a relacionar ciertas sensaciones que percibe con algunas zonas del cuerpo. Este es un largo aprendizaje que implica localizar las sensaciones placenteras y displacenteras, sobre todo cuando estas últimas son internas, y ponerlas en palabras para poder comunicarlas. En este recorrido es importante que los adultos, al interrogar a los niños acerca de lo que sienten, propicien el diálogo para que comiencen a ubicar las diferentes sensaciones y puedan mostrar la zona corporal afectada, ayudándolos a nombrarlas cuando el niño no pueda hacerlo.

- Formular algunas preguntas acerca del funcionamiento interno. Los niños también sienten curiosidad sobre el interior de su cuerpo que los lleva a elaborar ciertas hipótesis para intentar comprender desde su propia lógica qué sucede con aquello que entra y sale de su cuerpo. Por ejemplo: ¿qué pasa con la comida dentro del cuerpo?, ¿dónde está la sangre que sale cuando se lastima? Los docentes responderán puntualmente en forma sencilla a estas preguntas que formulan los niños, evitando las explicaciones complejas que están fuera de su comprensión, pero sin eludirlas.

La relación con el cuerpo implica tener conciencia de las posibilidades y limitaciones propias. Esta toma de conciencia se constituye lentamente a través de las diferentes experiencias de probar y probarse frente a los desafíos.

Los niños de estas edades están "estrenando" sus recientes adquisiciones motrices, y precisan experimentarlas enfrentando cada nueva situación en la búsqueda de la confirmación de sus conquistas. En este proceso deberán aprender que existen ciertos peligros, a reconocer las posibilidades y limitaciones en su accionar, y a tomar algunos recaudos frente a los obstáculos para evitarlos.

Por el desconocimiento que tienen los niños de los peligros que representan algunas situaciones, y la imposibilidad de reconocer las consecuencias de su accionar, la tarea del docente se encaminará a limitar y a explicarles las razones por las cuales estableció cierta norma o prohibición que deberán comprender y respetar.³⁷

Sin lugar a dudas será responsabilidad de la institución escolar y de todo el equipo docente organizar las condiciones para el desarrollo de la tarea, de forma tal que esté contemplada la mayor cantidad posible de precauciones para responder a la seguridad de los niños. En este aspecto es importante la tarea junto con el profesor de educación física quien podrá asesorar, si fuera necesario, a los maestros acerca de algunos recaudos a tomar en el uso de aparatos de juego para evitar accidentes.

Como ya se indicó en este mismo apartado, los niños deberán aprender a nominar las partes del cuerpo que ya reconocen. Este aprendizaje se realizará espontáneamente en los diferentes intercambios y en las actividades cotidianas del jardín. También se organizarán algunas actividades planificadas específicamente para que el niño enriquezca el reconocimiento de algunas zonas del cuerpo, en especial de aquéllas que no son visibles directamente; por ejemplo: mirarse al espejo para pintarse la cara, jugar a reproducir gestos expresivos con el cuerpo, jugar a responder las órdenes que "Pinocho dice". En

³⁷ Véase el desarrollo del contenido: "Progresiva adquisición de algunas pautas, normas y actitudes", en el eje "Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros", pág. 59 en este documento.

el transcurso de estas actividades el docente en diálogo con los niños nombrará y pedirá que nombren las diferentes partes del cuerpo, como consecuencia natural de las diversas temáticas de los juegos que están realizando.

.....

G. C. B. A.

EDUCACIÓN FÍSICA. CORRER, SALTAR, TREPAR...

Los niños en los primeros años de su vida descubren y conquistan el mundo que los rodea a través de su propia acción, en un proceso de desarrollo en el que van incorporando nuevos movimientos, conociendo su cuerpo, sus posibilidades y límites. Estos aprendizajes les permiten establecer numerosas relaciones con el espacio, los objetos y los otros; y a su vez contribuyen en lo afectivo a la progresiva construcción de su autoestima.

El cuerpo y el movimiento son ejes centrales de la educación física ya que en sus experiencias de movimiento y juego los niños van conociendo su cuerpo y conformando una estructura motriz básica que les permitirá acceder de manera más autónoma a nuevos espacios en su vida y acrecentar su disponibilidad corporal.

En esta etapa "... cualquier propuesta pedagógica involucra globalmente al niño, comprometiendo su capacidad de movimiento, en la medida en que los alumnos de estas edades no han completado todavía la organización de su motricidad básica y cada uno de los movimientos a realizar supone un problema de coordinación, de colocación postural, de organización espacial..., a superar".³⁸

Los niños van construyendo de manera global las habilidades motoras básicas, podrán desplazarse libremente por el jardín, usando las estructuras de juego del patio y las de la plaza del barrio, así como aprender a jugar con sus compañeros.

Si bien estas habilidades son parte del proceso de desarrollo, es necesario brindar oportunidades y experiencias que las afirmen y enriquezcan.

En su interacción con el entorno, los niños se desplazan de distintas maneras, dan pequeños saltos, se trepan a todos los objetos a su alcance, prueban y se prueban. Sin embargo, en muchos casos las condiciones particulares en que viven en la Ciudad: espacios reducidos, ausencia de estímulos, sumado al temor de algunos padres por ciertas "proezas", obstaculizan y en ocasiones impiden su realización. En el jardín y especialmente en las actividades de educación física encontrarán los espacios y las oportunidades para explorar y afianzar estas habilidades.³⁹

Los niños atraviesan períodos sensibles⁴⁰ que deben ser tenidos en cuenta para aprendizajes tales como: trepar y descender obstáculos, arrojar a distancia objetos como pelotas, bolsita o pompones. Estos períodos están relacionados con el crecimiento, la maduración del sistema nervioso y a su vez con la calidad y la cantidad de experiencias que van realizando.

El conocimiento del proceso de desarrollo de los alumnos es una de las variables que, junto con la consideración de sus saberes previos, permitirá al docente seleccionar los contenidos adecuados a las características de su grupo. Paralelamente el profesor tendrá en consideración los propósitos formulados para estas secciones al proponer sus objetivos y planificar las propuestas y actividades de aprendizaje.⁴¹

³⁸ T. Lleixa Arribas. *La Educación Física de 3 a 8 años*, Barcelona, Paidotribo, 1993.

³⁹ Véanse "Experiencias para el desarrollo corporal" en este documento, pág. 69.

⁴⁰ "Así el concepto de período sensible hace referencia a los momentos del desarrollo en los que el organismo es especialmente susceptible a las influencias del ambiente. En relación con el aprendizaje se hace referencia a los momentos de mayor facilidad para la adquisición de nuevas conductas..." Sluckin (1979), en Luis M. Ruiz Pérez, *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos, 1987.

⁴¹ Véase "Enfoque didáctico: contenidos, actividades", en este documento, págs. 27 y 28.

CONTENIDOS

Los contenidos se presentan organizados en ejes, según los aprendizajes que se desean promover. No suponen secuenciación ni progresión.

- Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento.
- Cuerpo y movimiento en relación con el espacio.
- Cuerpo y movimiento en la relación con los otros – juego.

En la práctica educativa, estos ejes se interrelacionan constantemente; por lo tanto, los docentes podrán establecer vínculos entre ellos o acentuar la intención de enseñanza en alguno en particular. Así, por ejemplo, el niño a la vez que conoce su cuerpo, construye el espacio; estas son construcciones simultáneas que posibilitan progresivamente el conocimiento vivenciado y significativo del propio cuerpo, en relación con el espacio, con los objetos y con los otros.



Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento

- El cuerpo: cómo es, cómo se mueve.
- Las habilidades motoras básicas.
- Cuidado de la salud.

Cuerpo y movimiento en relación con el espacio

- La orientación en el espacio.
- Cuidado del ambiente.

Cuerpo y movimiento en relación con los otros – juego

- El juego y sus reglas.
- La relación con los otros en los juegos y tareas.

CONOCIMIENTO Y RELACIÓN CON EL PROPIO CUERPO Y SU MOVIMIENTO

EL CUERPO: CÓMO ES, CÓMO SE MUEVE

La educación física en el jardín se propone enriquecer las experiencias de movimiento y juego de los niños lo que a su vez les permitirá el conocimiento de su cuerpo, su valoración y estimación y relacionarse con el entorno, con los otros y con los objetos.⁴²

"El conocimiento del propio cuerpo y del entorno se realiza desarrollando sus capacidades sensorio-perceptivas en relación con el propio cuerpo y las relaciones de éste con el espacio, adquiriendo progresivamente un conocimiento vivenciado y significativo de la propia realidad corporal y la del entorno."⁴³

Desde la educación física se puede contribuir a la construcción paulatina del esquema corporal (imagen del cuerpo) a través de los contenidos propios de la disciplina. Le Boulch define el esquema corporal o imagen del cuerpo como "una intuición de conjunto o un conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento, en la relación de sus diferentes partes entre ellas y sus relaciones con el espacio circundante de los objetos y las personas".⁴⁴

Los niños van reconociendo su cuerpo global y, parcialmente, en movimiento y en quietud. En esta etapa comienzan a reconocer partes de su cuerpo y del de los otros, en principio las más fáciles de percibir como la cabeza, los brazos, las piernas, la "panza", etc. Este reconocimiento se dará en el transcurso de las actividades, no se trata de que las nombre como respuesta a las preguntas del docente sino que, a través de su vivencia y la exploración de las posibilidades de acción, pueda conocer cómo se mueve su cuerpo y sus diferentes partes, aprendiendo además a nominarlas.

Para estos aprendizajes es posible organizar actividades y juegos que desarrollen las habilidades motoras básicas. Por ejemplo, se puede proponer a los niños que salten para tocar la soga (a una altura adecuada a ellos) con diferentes partes de su cuerpo: con la cabeza, con las manos. Luego, el maestro les preguntará: "¿de qué manera pueden pasar la soga?". Para ello, el profesor regulará la altura de la soga con el objeto de facilitar diversos contactos corporales al pasarla, mediante diferentes formas motoras: extendiéndose, agachándose, desplazándose en cuadrupedia, pisándola, pasándola por arriba o por debajo sin tocarla. Las propuestas del docente estarán dirigidas a promover actividades exploratorias de las formas motoras en relación con las diferentes posiciones y los movimientos de su cuerpo.

El lenguaje que el niño va conquistando en estas edades le permitirá verbalizar progresivamente sus acciones y reconocer las diferentes partes de su cuerpo.

También, en relación con el reconocimiento de su cuerpo y las diferen-

⁴² Véase el eje "Experiencias para el desarrollo corporal", "Relación con el propio cuerpo", pág. 69 de este documento.

⁴³ E. González Herrero y P. López. Revista *Aula e Innovación Educativa* n°23, año II, Barcelona, Graó, febrero de 1994.

⁴⁴ Jean Le Boulch. *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

tes posiciones, se sugiere proponer el juego: "quiero ver...", en el cual el profesor desplazándose por el espacio pedirá a los niños: "quiero ver todos los ojos", para que los alumnos se desplacen mostrándolos al docente. El juego continúa dando nuevas consignas y desplazándose por el lugar, lo que promoverá el consiguiente desplazamiento de los niños provocando un "diálogo" entre las consignas del docente y las respuestas de ellos. El profesor pondrá especial atención en colocarse en la posición adecuada: de frente o de espaldas. Esta última posición obligará al grupo a desplazarse para que pueda ver las diferentes partes del cuerpo de los niños solicitadas.

Aunque el control respiratorio y la relajación son contenidos que hacen al esquema corporal, son difíciles de trabajar en estas edades. Los niños se aproximan a la relajación a través de actividades contrastadas de tensión y relajamiento. Se sugiere hacer la relajación después de otras actividades, al final de la clase, en un clima tranquilo, acompañada por consignas sugerentes del docente, y ocasionalmente con alguna música apropiada.

LAS HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS

Los niños se inician a lo largo de las salas de dos y tres años en las habilidades motoras básicas.⁴⁵ Estas se van construyendo de manera progresiva y deben encontrar en el jardín la oportunidad para aprenderlas en un nivel adecuado a sus posibilidades individuales.

Si bien el objetivo es que los niños incorporen estas habilidades enriqueciendo su repertorio motor con actividades variadas, se tendrá en cuenta que "no se trata tanto en estas edades de realizar grandes proezas, sino de hallar el placer de descubrir nuevos movimientos".⁴⁶

Las estructuras y los aparatos del patio o las instaladas en el arenero permiten explorar distintas habilidades, por ejemplo, para pasar por un caño seccionado o para deslizarse por el tobogán, para balancearse agarrados de una soga o colgarse en una cubierta. Estos son algunos de los logros que los niños adquieren en estas edades.

Es importante que el profesor de educación física, que generalmente no está presente en los períodos diarios de juego libre, planifique algunas clases para enriquecer el uso que los niños hacen de estos aparatos. Al mismo tiempo, esto le permitirá realizar una observación de los logros motores que los niños van construyendo.

El jardín debe proporcionar espacios suficientemente amplios y acondicionados con aparatos y elementos a la medida y según las necesidades de los niños, para satisfacer el deseo de explorar sus posibilidades.

"Los movimientos aprendidos por el niño permanecen en el estadio de la coordinación global, caracterizándose por los aspectos típicos de ese estadio de desarrollo. Los niños en general no alcanzan a aprender estos movimientos hasta el nivel de la coordinación fina."⁴⁷

⁴⁵ Según Ven Seefeld (1979), "el término habilidad motora fundamental o básica se define porque: 1. son comunes a todos los individuos; 2. filogenéticamente hablando han permitido la supervivencia del ser humano; 3. son fundamento de posteriores aprendizajes motores". Siguiendo a Harrow (1978), Ven Seefeld (1979), las habilidades se presentan organizadas en habilidades motoras básicas: 1. locomotivas; 2. no locomotivas, cuya característica principal es el dominio del cuerpo en el espacio sin una locomoción comprobable; 3. de tipo manipulativo, cuya característica principal es la proyección, la manipulación y la recepción de objetos. Luis M. Ruiz Pérez. *Competencia motriz*, Madrid, Gymnos, 1995.

⁴⁶ Teresa Lleixa Arribas. *La educación física de 3 a 8 años*, op. cit.

⁴⁷ K. Meinel y G. Schnabel. *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*, Buenos Aires, Stadium, 1988. Se refiere al grado de precisión y especificidad en los movimientos, relacionados con el ajuste perceptivo motor de los mismos.

CAMINAR

Los niños hacia los dos años y medio a tres comienzan a caminar con paso redondo; es decir, apoyando talón, planta, puntas de pie.⁴⁸ Exploran formas de caminar: de costado, en puntas de pie, con pasos largos y cortos, hacia atrás (los niños mayores), sobre el borde externo de los pies (no siendo adecuado hacerlo sobre el borde interno para evitar el apoyo sobre el arco plantar, aún en formación). Estas acciones permiten trabajar la formación del arco plantar, especialmente si los niños trabajan descalzos sobre un piso de madera elástico y liso, o con entarugados sobre vigas –si los hubiera– también sobre césped o sobre arena seca. Se sugieren tareas como: flexionar los dedos de los pies al caminar sobre borde externo, jugar a levantar papeles de seda o trozos pequeños de plástico, con el fin de estimular el trabajo de los músculos flexores de los dedos que son facilitadores de la formación de dicho arco.

Si bien no todos los niños pueden lograr estos aprendizajes en esta etapa, todas estas formas de caminar serán exploradas intensamente.

Los alumnos aprenderán a desplazarse independientemente en el espacio con cambios de dirección, esquivando obstáculos grandes y blandos como: colchonetas arrolladas, neumáticos, cajas de cartón, palanganas de plástico, almohadones, etc., que faciliten adecuar sus movimientos a la amplitud de los espacios (que disminuirán en la medida de las posibilidades de los niños y de sus tiempos personales). A los materiales ya mencionados se agregarán cubos de madera y bancos para los niños mayores.

CORRER

Junto con los progresos en el caminar, los niños empiezan a correr; inicialmente realizan una carrera poco armónica y poco económica.

Si bien su estructura es semejante a caminar, tiene diferencias. "Andar es la forma natural de locomoción vertical cuyo patrón motor se caracteriza por una acción alternativa y progresiva de las piernas y un contacto continuo con la superficie de apoyo (...)", mientras que "el factor distintivo de la acción de correr es una fase en que el cuerpo se lanza al espacio sin apoyarse en ninguna de las dos piernas" (la fase de vuelo).⁴⁹ Esta transferencia del peso del cuerpo de un pie a otro requiere una mayor coordinación, por lo cual los niños se ayudan con movimientos estabilizadores de los brazos.

¿Cómo se aprende a correr? Corriendo. Pero no es suficiente brindar espacios físicos por donde correr, es necesario proponer actividades y juegos cuyo contenido motor es la carrera; por ejemplo: "perseguir al profesor", "sacarle la 'cola' al zorro", etcétera.

Es importante que los docentes tengan en cuenta que los niños de estas

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Ralph L. Wickstrom. *Patrones motores básicos*, Madrid, Alianza Deporte, 1990.

edades tienden a correr al máximo de sus posibilidades y sin ningún control. En consecuencia se planificarán actividades que pongan en juego la capacidad inhibitoria del movimiento como los juegos de correr al profesor y detenerse cuando éste se da vuelta, utilizando consignas visuales como en el juego del "semáforo" o señales auditivas como el sonido de una campanita, etc. En estas actividades el docente deberá adecuar los tiempos y las consignas a los tiempos de reacción de los niños.

Progresivamente se pueden proponer otras actividades, por ejemplo, las carreras esquivando obstáculos suficientemente voluminosos y seguros, como se propuso en el apartado "Caminar".

La carrera está integrada en muchos de los juegos que se les enseña a los niños, especialmente en los de persecución; por ejemplo, "volver a la casa", "sacarle la cola al zorro", etcétera.

CUADRUPEDIA Y REPTAR

Otras formas de desplazamiento son el reptar y la cuadrupedia con o sin apoyo de rodillas. Interesa mucho a los niños hacerlo libremente por el espacio, sobre colchonetas, sobre bancos o tablones muy lisos, en plano horizontal o levemente oblicuos, hacia arriba o hacia abajo. Los profesores tomarán las medidas de seguridad necesarias: regulando la oblicuidad de los planos, el número de superficies ofrecidas y la organización del grupo para evitar amontonamientos, ya que los tiempos de los niños son diversos. Se pueden proponer juegos, por ejemplo: pasar en cuadrupedia o reptando entre las piernas del docente sin tocarlas, entre las tapas del cajón de saltos apoyadas sobre el lado más largo o utilizando otros materiales como los "túneles" de tela o túneles formados con colchonetas sobre dos bancos u otras construcciones. Para cuadrupedia alta se puede colocar una sogá extendida a una altura conveniente y proponer pasar tocando la sogá con la "cola".

ASCENDER Y DESCENDER ESCALERAS

Ascender y descender escaleras son considerados desplazamientos y de hecho lo son en muchas situaciones de la vida cotidiana. Este aprendizaje es propio de estas edades y dependerá de las oportunidades que tengan los niños en sus casas. Si en el jardín no hubiese escaleras, los docentes podrán crearlas escalonando cubos, tablones u otros materiales.

Al ascender escaleras los niños lo hacen inicialmente de costado, sin alternar los pies y tomándose del pasamanos; si no hay pasamanos, se apoyan en la pared. Posteriormente aprenden a ascender las escaleras alternando los pies y sin apoyo de las manos.⁵⁰

Los escalones de ascenso al tobogán u otros juegos presentan, en muchos casos, la dificultad de ser abiertos en su frente y tener variada sepa-

⁵⁰ Véase "Juegos motores" en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, op. cit., pág. 22.

ración, pero ofrecen la posibilidad de apoyo con ambas manos en las barandas. Se debe cuidar la seguridad de los niños en estos aparatos, enseñándoles a usarlos.

Descender plantea un problema diferente pues requiere la recuperación del equilibrio en cada escalón; generalmente tantean cada uno y deslizan la pierna por el borde del mismo hacia el escalón inferior. Hasta que adquieran seguridad tanto en el ascenso como en el descenso, deben ser ayudados. Aun cuando, como frecuentemente ocurre, digan: "¡Yo solo!", los adultos deberán estar siempre atentos y disponibles para apoyarlos en sus intentos. La mejor manera de evitar accidentes es proveer múltiples oportunidades de experimentación.⁵¹

SALTAR

El salto se manifiesta en los niños pequeños, cuando comienzan a dar un saltito desde el escalón más bajo, al ser ayudados por el adulto a descender escaleras...

El salto, en sus diversas formas, requiere un mayor control del movimiento y supone una mayor dificultad que caminar y correr, porque pone en juego aspectos perceptivos, la coordinación dinámica, el equilibrio y la posibilidad de "arriesgarse" tanto en la fase de vuelo como en la caída.

Los docentes tendrán en cuenta que el proceso de adquisición de las distintas formas de salto se da en relación con los factores anteriormente enunciados. Para evitar bloqueos por miedo o inseguridad, se presentarán situaciones ambientales seguras, protegiendo la caída con colchonetas para prevenir el impacto en superficies duras y proporcionando las ayudas necesarias a cada niño.

En los grupos de dos años se avanzará desde un salto hacia abajo dando un paso adelante (desde unos 20 cm de altura) con ayuda del docente a un salto libre hacia delante, con un pequeño impulso de piernas. Inicialmente caerán con piernas separadas y en forma poco elástica. Un recurso para ayudar a la flexión de piernas en la caída es pedirles que toquen la colchoneta con las manos al caer. Pueden explorar estos saltos en profundidad desde el borde del arenero hacia adentro y desde tabloncitos colocados a 20 ó 25 cm del suelo, o desde el borde de un canchero, etc., siempre cayendo en superficies blandas.

Las primeras formas de salto en largo y en alto son exploradas por los niños alrededor de los tres años dando un paso por sobre una soga a baja altura o sogas paralelas con poca separación. Más adelante, hacia el final del tercer año, comenzarán a coordinar la acción de los brazos y las piernas para regular el impulso.

A lo largo de los dos y tres años los niños abordan los saltos en posición de pie tomando impulso con ambas piernas para saltar en largo o en alto y caer en general sobre los dos pies.

Según la experiencia de los niños y para facilitar que todos puedan saltar acorde con sus posibilidades, el docente podrá organizar el espacio de

⁵¹ Véase "El cuidado de la salud", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco General, op.cit., pág. 45.

aprendizaje colocando sobre el suelo sogas elásticas (que ceden si son tocadas) formando un ángulo agudo con una abertura aproximada de 15 a 20 cm, para saltar en largo. Para saltar en alto colocará las sogas para que formen un ángulo con el piso cuya altura máxima sea de 15 a 20 cm. La intervención docente organizando los espacios y materiales de manera adecuada facilitará la exploración y la experimentación de los alumnos.

Si bien algunos niños mayores pueden iniciarse en los saltos con carrera previa, la combinación de la carrera con el salto no es un contenido que todos puedan lograr.

HABILIDADES MOTORAS DE TIPO NO LOCOMOTIVO

GIRAR, RODAR, ROLAR

Los giros o rodadas sobre el eje longitudinal del cuerpo o lateralmente son propios de estas edades. Los niños ruedan con o sin ayuda, con el cuerpo, los brazos y las piernas extendidos o con las piernas separadas sobre colchonetas en el suelo o sobre planos levemente inclinados protegidos por colchonetas. Es interesante incorporar estas propuestas y también los deslizamientos en planos inclinados, en recorridos, para mantener la dinámica de la actividad. Los planos de deslizamiento pueden conformarse con bancos o tabloncitos muy lisos y con colchonetas (si éstas tienen forro resbaladizo).

Los niños de dos y tres años se inician en los rolidos (rol adelante) sobre el eje transversal del cuerpo de manera muy global, por esta razón deben ser ayudados cuidando los apoyos y regulando el impulso.

En función de esta actividad, el docente podrá organizar un recorrido de dos tareas sucesivas: una que no requiera del cuidado del profesor, por ser conocida por los niños, por ejemplo, pasar en cuadrupedia por un túnel formado con bancos y colchonetas;⁵² la segunda tarea será el rol adelante, con ayuda del docente. También, si la sala cuenta con ayudante o con la colaboración del maestro, se puede organizar una actividad simultánea en dos colchonetas. Las ayudas son fundamentales para dar confianza a cada niño, prevenir que se "zambullan en la colchoneta" y evitar inhibiciones.

Como los niños suelen jugar con sus familiares "a dar vuelta carnero", es importante comunicarles, en una reunión de padres, cómo proteger el cuerpo de sus hijos, no para atemorizarlos sino para otorgarles mayor confianza y la posibilidad del disfrute en el juego.

⁵² Véase "Habilidades motoras de tipo locomotivo. Cuadrupedia y reptar", pág. 85 en este documento.

Los niños traccionan su cuerpo para trepar diferentes objetos, como sillas, bancos, sillones y muebles, en su casa, en el jardín y en toda oportunidad. Algunos autores llaman a ésta: "la edad de la trepa".

Los aparatos y/o estructuras adecuados para que los niños exploren sus posibilidades son: trepadoras de caños o de maderas, sogas gruesas y suaves con nudos, tabloncillos verticales con orificios para el apoyo de los pies o redes de soga que son ideales para los niños de estas edades. Es conveniente que los aparatos presenten un diseño que permita el rápido abandono de la estructura para evitar los amontonamientos; por ejemplo, que el abandono del aparato se pueda hacer mediante un tobogán, o rampa según el diseño (si fuera posible más de uno) o alguna escalera dado que, la mayoría de los niños, aún no pueden bajar por sogas o barras. Se puede construir una red de trepado con material de descarte como neumáticos usados. Si el piso es duro, se deben colocar colchonetas rodeando estas estructuras. Los docentes también podrán organizar espacios para la trepa con elementos móviles disponibles que no sobrepasen la altura de la cadera de los niños, como bancos, cubos, la tapa superior del cajón de saltos, etcétera.

SUSPENDERSE Y BALANCEARSE

La habilidad de suspenderse y balancearse se asocia frecuentemente con la tracción y la trepa; se diferencia de ella en que, al suspenderse, los niños pierden total o parcialmente el contacto con una superficie de apoyo. Se suspenden tomándose con las manos a un caño o una baranda; si se dispone de barras de suspensión, llegan a "colgarse" con las manos, y los más hábiles enganchando manos y piernas simultáneamente por sobre el caño o barra. Cuando la temperatura lo permite, pueden trabajar descalzos, lo cual posibilitará un mejor uso de las piernas, los tobillos y los pies para sostenerse.

Cuando han tomado confianza en la suspensión, exploran el balanceo del cuerpo. Es fundamental que los docentes de educación física compartan con sus colegas de sala cuáles son las precauciones que se deben observar para enseñar a los niños a tomarse de los aparatos: tomar el caño con toda la mano y con el dedo pulgar por delante. Es imprescindible estar atento para ayudar en el instante preciso, dado que en estas edades tienen fuerza de prensión reducida y tienden a soltarse repentinamente.

La altura adecuada de los caños de suspensión es la altura media de los niños.

EQUILIBRIO

El equilibrio es un factor de la motricidad que también está ligado a la maduración del sistema nervioso. "El niño manifiesta una equilibración adecuada, tanto estática como dinámica cuando es capaz de integrar la información que proviene del oído interno, de su sistema visual y del sistema propioceptivo a nivel de la planta de los pies."⁵³

La capacidad de equilibrio de los niños de dos años evoluciona desde la posibilidad de mantenerse unos segundos en equilibrio estático sobre un pie en el suelo, hacia la posibilidad de hacerlo sobre alguna superficie amplia como tablones sobre el piso, adoptando diferentes posturas, hasta el equilibrio dinámico al desplazarse sobre tablones (de 20 a 25 cm de ancho) en el suelo y luego a pequeñas alturas hasta 15 a 20 cm del mismo. En estas últimas actividades frecuentemente requerirá la ayuda del profesor. De manera más autónoma pueden, por ejemplo, recorrer el espacio entre sogas paralelas con una separación adecuada (15 a 20 cm), graduando la dificultad en relación con el recorrido entre paralelas rectas o en curvas muy abiertas, de acuerdo con la posibilidad individual de control del equilibrio de los alumnos.

La intervención docente organizando actividades variadas, seleccionando y disponiendo los materiales de manera que se eviten esperas prolongadas y/o amontonamiento para comenzar la tarea, cuidando y brindando las ayudas necesarias, asegurará el progreso de los niños en sus posibilidades de equilibrio.

LAS HABILIDADES MOTORAS DE TIPO MANIPULATIVO

LANZAR

Los niños exploran en sus juegos la posibilidad de realizar lanzamientos, que dan lugar a distintas actividades con las cuales el docente podrá apoyar sus progresos. Los lanzamientos se inician con un movimiento bilateral global y simétrico, realizado en el plano antero-posterior del cuerpo, con poca participación del tronco y de las piernas, fundamentalmente mediante la extensión del antebrazo, aunque no lo logran totalmente.

Los lanzamientos facilitan alcanzar la extensión de las articulaciones participantes: codo y hombro; ya que las articulaciones de los niños son muy flexibles, pero no las extienden totalmente, dando lugar en un principio a lanzamientos rígidos. En esta misma línea se puede observar la falta de extensión del cuerpo en los saltos. Hacia el final de los tres años van incorporando el lanzamiento sobre la cabeza y desde abajo, con dos manos.

Los progresos son muy dependientes de la práctica. Por esta razón es necesario proponer numerosas y variadas actividades para que los niños enri-

⁵³ L. M. Ruiz Pérez, 1987, *op. cit.*

quezcan sus exploraciones, individualmente o en pequeños grupos. Para favorecerlas, el docente organizará actividades seleccionando elementos adecuados a las posibilidades de los niños, materiales de distintos tamaños y texturas que se adapten a sus manos como pompones, bolsitas, pelotas chicas tipo tenis y medianas, de gomaespuma, telgopor o corcho, pelotas hechas con trozos de medias y rellenas de papel de diario.

Con los niños de dos años la propuesta será la exploración libre de los lanzamientos: hacia delante o con dirección a espacios grandes como una pared, lanzar por arriba o por debajo de una sogá. Luego se propondrá lanzar a mayor distancia del objeto de referencia: "¿qué pasa si nos ponemos más lejos?" y "¿si nos ponemos más cerca?". Progresivamente el docente alentará nuevas experiencias para enriquecer el trabajo sobre un mismo contenido, usando diferentes recursos materiales y modificando los espacios de puntería, haciéndolos más acotados y fijos, de distintos colores y formas como cestos de papel desfondados, canastos, baldes de varios colores y los túneles de tela usados verticalmente, cuya altura el docente podrá regular.

Con los niños de tres años, los espacios se organizarán comenzando con blancos fijos. Gradualmente se irán variando los planos de emboque; por ejemplo: colocando aros grandes o medianos vertical u horizontalmente, lo que dará lugar a explorar lanzamientos con puntería en ambos planos y con distintas direcciones: hacia adelante, de arriba-abajo y de abajo-arriba. Una vez logrados estos aprendizajes, se pueden presentar los aros colgados de una sogá inclinada, blancos semi-móviles, para que cada niño explore la altura de emboque que le sea más accesible.

Un mayor desafío se presentará si, haciendo crecer la propuesta y a partir de la actividad anterior, los profesores proponen jugar a embocar las pelotitas en una caja (blanco móvil). Los niños se ubicarán inicialmente sentados contra la pared, cada uno con una pelotita que no pique. El docente deslizará una caja grande, no demasiado profunda, por el suelo y frente a ellos, proponiéndoles: "¿Podrán embocar en mi caja?"

La intervención del docente comienza desde la selección del material, caja grande, pelotas que no piquen como las hechas con trozo de media y papel, hasta la organización del grupo, por ejemplo, los niños parados o sentados contra una pared; incluye la consigna del juego clara y precisa y su propia participación que, en este caso, será regular la distancia del lanzamiento y la velocidad que imprime a la caja para que paulatinamente los niños realicen la habilidad de lanzar objetos con puntería a objetos en movimiento.

RECIBIR

Antes o después del lanzamiento comienza en estas edades la recepción recobrando el objeto. Generalmente se utilizará una pelota mediana a grande, los niños reciben en estas edades, en forma de "canasta", con brazos y piernas rígidos y manos extendidas. Ya habrán hecho los primeros intentos al

recibir una pelota que se les pasa rodando por el suelo. "Uno de los aspectos más destacables de esta conducta es la sincronización (*timing*) de las propias acciones con la acciones del móvil y que exige unos ajustes perceptivo-motores más complejos."⁵⁴

Recibir supone, como otras habilidades, situaciones de ensayo y error, inicialmente "sólo podrá hacerlo si la pelota le es lanzada en forma adecuada para la recepción o sea dirigida con exactitud, 'suavemente' a la altura del pecho, ya que los niños no están en condiciones de anticipar la parábola de vuelo de la pelota".⁵⁵ Por lo tanto se requiere que la pelota sea enviada por un adulto que pueda regular la velocidad y la parábola de vuelo del objeto. Pompones y bolsitas son materiales adecuados para iniciar la recepción por su adaptabilidad a las manos de los niños y los requerimientos mencionados. Posteriormente se podrán incorporar globos (preferentemente algo gruesos para que no se rompan) y pelotas medianas (si fuera posible las de gomaespuma); las pequeñas requieren ajustes perceptivo-motores difíciles para los niños de estas secciones.

GOLPEAR

Otra forma de lanzamiento que los niños descubrirán rápidamente es golpear el objeto a lanzar, lo exploran con diferentes partes del cuerpo como manos, pies, cabeza, etc. Los materiales seleccionados en función de la actividad serán blandos y resistentes como pompones, pelotas livianas (como las de playa), globos gruesos o botellitas de plástico que rueden u otros. Inicialmente se propone explorar el golpe a objetos inmóviles. Al igual que en los lanzamientos los niños explorarán la acción de golpear libremente materiales como los ya citados. Una actividad adecuada es jugar a golpear globos o pelotas livianas, botellas de plástico u otro material adecuado colgado a una altura conveniente para que los niños puedan golpearlos repetidas veces, extendiendo los brazos.

El uso de instrumentos como paletas, aunque sean pequeñas, u otros elementos es dificultoso y peligroso en una actividad grupal, dado que los niños carecen de la sincronización necesaria para controlar el golpe sin riesgo para sus compañeros. Por esta razón no se aconseja el uso de bastones (de cualquier material) en las clases para niños de estas edades.

Patear (golpear) una pelota es una habilidad muy practicada, sobre todo por los varones "(...) parece natural y no necesita ser enseñada. Los niños desde la más tierna infancia (...) tratan de imitar a sus héroes y se desenvuelven hábilmente con el balón en sus pies. Evolutivamente hablando, el pateo es inicialmente un encuentro o un choque con el balón en posición estacionaria. El balanceo de la pierna de pateo es limitado, algo que ya hacia el segundo año se puede observar y que requiere del niño el equilibrio sobre un apoyo necesario para dejar una pierna liberada para golpear".⁵⁶

Se brindarán materiales y espacios para jugar al "fútbol", de modo que los niños adquieran esta habilidad tan difundida socialmente. El objetivo es

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ K. Meinel y G. Schnabel, *op. cit.*

⁵⁶ L. M. Ruiz Pérez, 1987, *op. cit.*

TRANSPORTAR

enseñar la habilidad, tanto a los varones como a las niñas, y no de promover una actitud competitiva.

Los niños pueden transportar algunos objetos livianos y de volumen adecuado al tamaño de sus brazos. Con mucho placer colaboran transportando algunos elementos para la clase; por ejemplo, cuando se arma un recorrido o una superficie para hacer equilibrio con cubos y tabloncitos. También pueden transportar, con ayuda del docente, las colchonetas, la bolsa y la canasta con las bolsitas, en forma colectiva o en pequeños grupos. Estas actividades deben ser organizadas con mucho cuidado por los docentes para evitar situaciones de riesgo. Como estas no son situaciones privativas de las clases de educación física, es necesario que exista consenso entre los docentes de la institución para mantener una línea coherente en estos aprendizajes. No se trata de prohibir sino de enseñar cómo... y así enriquecer los aprendizajes y la seguridad de los niños.

Una actividad para enseñar a transportar es jugar a "la mudanza". El docente marcará dos "casas" en los extremos del patio con una separación de 5 a 7 m. Una estará llena de objetos pequeños que no ruedan, como bolsitas, pompones, cubos de gomaespuma, almohadones u otros, en cantidad mayor que el número de niños, para que cada uno pueda transportar varios, sin que se les caigan. El docente organizará el espacio con la colaboración de los alumnos, para luego explicar el juego: "Vamos a jugar a 'La mudanza'". Los invitará a observar dos "casas" marcadas en el piso y preguntará: "¿Son iguales?". "Vamos a jugar a mudar todo lo que está en la casa llena de bolsitas, pompones, etc. a la casa vacía cuidando que queden dentro de la casa." El juego puede ser repetido regresando los objetos a la casa que quedó vacía.

CUIDADO DE LA SALUD

Los contenidos de este apartado están referidos a la adquisición de hábitos y rutinas que permitan a los niños el cuidado de su cuerpo. Si bien en estas edades, luego de una actividad intensa, los niños perciben y sienten cuándo están acalorados y/o cuándo transpiran, no saben aún cómo cuidarse. El docente les enseñará que deben abrigarse al terminar la actividad, si sienten frío, o desabrigarse cuando comienzan a entrar en calor; se deben tener presentes estos cuidados que evitarán enfriamientos y otros inconvenientes.

Asimismo se les enseñará a higienizarse las manos, la cara, etc., al volver a la sala después de la clase de educación física y cuando terminan su actividad de juego en el patio o en el arenero.

Estas son rutinas y normas, algunas más relacionadas con las actividades físicas y de la práctica diaria, que permiten aprender el cuidado del

cuerpo, la salud, la seguridad y la higiene. Como se señaló en el *Marco General*: "Pautas, normas y hábitos se adquieren en interacción con otros, por esto no basta la coordinación con las familias, también se requiere que el cuerpo docente y todo el personal del jardín acuerden qué y cómo enseñarlos para proveer un marco institucional coherente, estable y seguro para los niños."⁵⁷

Los contenidos referidos al descubrimiento de las posibilidades y limitaciones en la utilización de los espacios, aparatos y materiales propios de la actividad física se trabajarán a través de experiencias variadas. El profesor de educación física enseñará el uso correcto de los aparatos y compartirá con los docentes de sala cuál es el modo adecuado de utilizarlos para ayudar a los niños y prevenir las caídas. Los espacios apropiados serán suelos blandos de arena seca o cubiertos con colchonetas; la presencia atenta del docente brindará la ayuda inmediata que los niños demanden, para transmitirles confianza y seguridad en estas actividades.

Es importante que aprendan a esperar turno para el uso de los aparatos, lo que evitará empujones y disputas así como otras situaciones conflictivas que suelen derivarse de la actitud dominante de los niños más arriesgados frente a las limitaciones de los más inhibidos.

CUERPO Y MOVIMIENTO EN RELACIÓN CON EL ESPACIO

LA ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO

Los niños se mueven en un espacio que van explorando de diversas formas a través de sus experiencias de movimiento y juego.

Orientan su accionar en relación con su propio cuerpo, con los objetos y comienzan a hacerlo respecto de los otros.

En estas secciones se pueden trabajar las nociones de: adentro, afuera, arriba, abajo, cerca, lejos, juntos y separados, en las actividades que el docente organiza cotidianamente, sin que sea necesario planificar actividades específicas. El niño se aproxima a estos conocimientos a través de la experiencia corporal y motora y su propia verbalización además de la verbalización del docente. Se trabajarán los contenidos de manera dinámica: desplazamientos en distintas direcciones respecto de objetos o personas inmóviles. El docente dará las consignas de manera que favorezcan la orientación de los niños: delante o detrás del profesor, sobre o debajo de una mesa, dentro y fuera de una caja. Una pelota es ejemplo típico de un objeto no orientado, en cambio un auto o un triciclo tienen un delante y un detrás. Se sugiere iniciar las posiciones y los desplazamientos respecto de objetos y personas inmóviles para facilitar que los niños establezcan una relación adecuada. Una posibilidad

⁵⁷ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit., pág. 46.*

para abordar estos contenidos es, por ejemplo, que el profesor distribuya en el patio un aro para cada alumno; a la propuesta del docente los niños se desplazarán libremente entre los aros; luego a una determinada señal elegirán uno al azar para meterse dentro o continuar por fuera de los aros. Otra posibilidad es proponer entrar en el "túnel" por un lado determinado. También entrar y salir de cajas desfondadas. Con elementos como pelotas y pompones pueden jugar a embocar en cajas o en aros (en distintos planos), realizando los lanzamientos: desde cerca, desde lejos, desde arriba hacia abajo, desde abajo hacia arriba, etcétera.

CUIDADO DEL AMBIENTE

Se favorecerá el cuidado y la progresiva valoración del ambiente y de los objetos propios del lugar y de los que usan en las actividades de educación física.

CUERPO Y MOVIMIENTO EN RELACIÓN CON LOS OTROS - JUEGO

EL JUEGO Y SUS REGLAS

Desde la educación física se abordan los juegos motores y se incluyen además los contenidos relacionados con las actitudes y los valores que los niños construyen en las actividades y los juegos.

Los niños ingresan a la escuela con sus experiencias previas de juego y en ella encontrarán oportunidades de enriquecerlo, jugando junto a otros o con otros, compartiendo espacios, materiales y aprendiendo a respetar ciertas reglas. Se inician en el aprendizaje de los juegos con algunas reglas sencillas que deberán cumplimentar; por ejemplo, en el refugio nadie los puede tocar.

El docente enseña a jugar haciendo respetar los espacios, las formas de organización, las consignas y las reglas. En estas edades no se presentan juegos cooperativos sino juegos de conjunto en los que la presencia de los otros conforma un espacio de intercambio y comunicación. Se debe considerar que los niños demandan repetir los juegos por el placer de lo conocido; esto no obstará para que se enriquezca el repertorio de los alumnos.

En todos los casos los juegos presentarán reglas sencillas y accesibles a la comprensión de los niños tales como: en el refugio nadie los puede tocar; deben respetarse los límites de los refugios, las líneas de partida y llegada, si las hubiera, etcétera.

Los tipos de juego más adecuados para estas secciones son:

- ▲ Juegos de persecución individuales y grupales.
- ▲ Juegos individuales y masivos.
- ▲ Juegos con roles definidos.
- ▲ Juegos sin roles definidos.
- ▲ Juegos con refugios individuales y grupales.
- ▲ Juegos y rondas tradicionales, y los propios de las comunidades que integran la población escolar.

▲ **Juegos de persecución individuales y grupales.** Los juegos de persecución pueden ser del tipo: uno contra a todos, como "el cazador" y los conejos; y todos contra uno, por ejemplo perseguir al docente, que permite la variación de "ahora los corro yo", alternando los roles.

El docente adecuará la velocidad de los cambios a los tiempos del grupo, haciendo una pequeña pausa en cada cambio de rol, perseguidores y perseguidos. En este tipo de juegos se pueden seleccionar algunos conocidos como: "Sacarle la cola al zorro" y el "Oso dormilón", que para los niños de estas secciones pueden resultar novedosos y motivadores.

▲ **Juegos individuales y masivos.** Estos juegos permiten el aprendizaje y la adecuación progresiva de las habilidades motoras. Algunos ya fueron explicados al desarrollar el apartado correspondiente a las habilidades motoras básicas. Se sugieren otros, por ejemplo: "Llenar la casa del docente", que permite explorar y experimentar los lanzamientos; o empujar al profesor (el grupo lo empuja a la altura de la cadera tratando de hacerlo caminar, él ofrece resistencia, etcétera).

▲ **Juegos con roles definidos.** Un ejemplo de este tipo de juego es "Mamá pata y sus patitos", en el cual el docente "mamá pata", se coloca frente a los niños a una distancia de 5 ó 6 m. Los "patitos" serán llamados por "mamá pata" para realizar distintas acciones: lavarse la cara, acostarse, peinarse, etc. En un principio los "patitos" no responderán, y solamente lo harán cuando "mamá pata" los llame a comer (recién en ese momento todos correrán hacia ella). Los niños deberán estar muy atentos a las consignas para correr en el momento oportuno. Es importante que el docente regule los tiempos de desplazamientos a los tiempos de reacción y a la capacidad inhibitoria del movimiento de los alumnos, que en estas edades es lenta.

▲ **Juegos sin roles definidos.** Un ejemplo de juego que reúne esta característica es "Cuidar la 'cola'": el docente le colocará una "cola" a cada niño (cinta o pañuelo) colgando de la cintura o en la espalda. La consigna de juego es: "Vamos a jugar a sacarle la 'cola' a los compañeros, cuidando que no nos saquen la nuestra". No se puede tapar la "cola" con la mano, ni sacarse su propia "cola", estas son las reglas. Preguntará luego: "¿Muéstrenme cuántas 'colas' sacaron?"

Este juego es para los niños mayores de tres años y medio a cuatro años,

pues requiere habilidad para sacar la "cola" a los otros y proteger la propia "cola", mientras corren y esquivan a los compañeros.

En este juego, la consigna propone a la vez: perseguir y cuidar la propia "cola" esquivando a los otros, no hay un rol determinado ni fijo, ambos se juegan simultáneamente.

▲ **Juegos con refugios individuales y grupales.** Estos juegos son adecuados para estas secciones y se integran a los juegos de persecución. Los refugios otorgan a los niños seguridad y protección, y evolucionan de la propuesta de un refugio para todos como "el cazador y los conejos", a juegos con dos o tres refugios, como "el guardián del Zoológico". Un ejemplo de juego con refugio para cada niño es "volver a la casa". Otro puede ser un juego con rima como: "calabaza". Se usarán aros para señalar un refugio para cada niño. Los alumnos y el docente se desplazarán por fuera de los aros diciendo:

"¡Calabaza, calabaza,
cada uno en una casa!"

Al finalizar la rima todos correrán a ubicarse dentro del aro.

Otra alternativa podría consistir en preparar el espacio de tal modo que tengan lugares donde esconderse. Los niños se desplazan en ronda mientras dicen la siguiente rima:

"Ronda, ronda
el que no se ha escondido
que se esconda."⁵⁸

Al terminar la rima todos corren a esconderse en los refugios preparados. El docente y/o un niño los buscan. Los que son descubiertos ayudan hasta encontrar a todos.

▲ **Juegos y rondas tradicionales, y los propios de las comunidades que integran la población escolar.** Se sugiere que el docente invite a los padres para que enseñen a todos algún juego propio de su comunidad. También se recomienda dedicar un tiempo en particular a los juegos tradicionales: "el gato y el ratón", "la farolera tropezó", etcétera.

LA RELACIÓN CON LOS OTROS EN LOS JUEGOS Y TAREAS

En estas edades, los niños comienzan el aprendizaje de juegos de conjunto, iniciándose en el conocimiento de los roles correspondientes a cada juego.

La asunción de los diferentes roles, aun cuando los juegos propuestos o seleccionados sean sencillos, exigirá a los niños un esfuerzo en el inicio de la descentración, y a la vez el aprendizaje de las habilidades motoras.

Los niños asumirán paulatinamente diferentes roles en el desarrollo de los juegos.⁵⁹ Así, en un principio, el rol de perseguidor debe ser ejercido por el docente y ofrecido a los niños que lo asumirán cuando así lo deseen, lo mismo vale para el rol de perseguido en los juegos de "todos contra uno", como el

⁵⁸ A. C. Bravo Villas. *Antología de la Literatura Infantil Española*, Doncel, Madrid, 1993.

⁵⁹ Véase "Juegos motores", en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, op.cit., pág. 22.

caso de "sacarle la 'cola' al zorro"; muchos niños se atemorizan si son perseguidos por todos. Se intentará que los alumnos los vayan asumiendo motivándolos en este sentido.

EL CUIDADO DE LOS OTROS EN JUEGOS Y TAREAS

Se refiere al aprendizaje que deben realizar los niños en relación con el respeto y el cuidado de los otros: no lastimar al compañero con algunos materiales, o compartir los juegos del patio o del arenero. Los niños, como se indicó, no tienen un buen dominio corporal; pueden tropezar con los compañeros cuando corren grupalmente. El docente debe prever estas contingencias deteniendo la actividad y modificando la consigna, el espacio y los materiales empleados.

Los niños aprenderán a esperar turnos en el uso de los aparatos o para recorrer las estaciones de un circuito o recorrido. Para favorecer este aprendizaje es conveniente solicitar la colaboración del docente de sala o del ayudante si lo hubiera.

INTERVENCIÓN DOCENTE

Si bien a través de los ejemplos de actividades incluidas se han realizado referencias a la intervención del docente, se puede precisar:

- ▲ El docente selecciona los contenidos de acuerdo con los saberes previos de los alumnos para promover un avance respecto de lo que ya saben.
- ▲ Utiliza el lenguaje adecuado sin diminutivos.
- ▲ Provee un entorno adecuado, estimulante y seguro para el aprendizaje. Organiza el espacio y los materiales a las actividades que propone.
- ▲ Proporciona los tiempos de exploración adecuados a los tiempos de los niños.
- ▲ Acepta los "rendimientos" infantiles y estimula su superación sin discriminaciones.
- ▲ Brinda variadas oportunidades de movimiento y juego; ofrece, además, ricas experiencias con los materiales propios de la educación física y otros que pueda incorporar.
- ▲ Cualquiera sea la propuesta de actividades que el docente realice, estas serán significativas para los niños; es decir, acordes con sus posibilidades; siempre implicarán un desafío motivador que los lleve a nuevos aprendizajes.
- ▲ Es necesario que el maestro de sala esté presente en las clases de educación física y que ambos compartan sus conocimientos acerca de los alumnos, sus posibilidades y sus dificultades. Asimismo, el maestro de sala podrá conocer los nuevos juegos que se enseñaron ayudando a los niños cuando deseen repetirlos y colaborando para superar alguna dificultad en el uso de los aparatos del patio. Ambos compartirán aspectos de la evaluación.⁶⁰

⁶⁰ Véase "Evaluación de los niños", en este documento, pág. 205.

Como ya se ha señalado, los materiales serán seleccionados por los docentes de acuerdo con los contenidos y objetivos de las actividades. Es importante tener en cuenta, además, que su número sea suficiente para que cada niño disponga de uno, en el caso de los materiales de uso individual: bolsitas, pompones, aros, pelotas, etc., y que éstos se mantengan en buen estado para su uso.

Si bien la siguiente lista de materiales cubre las necesidades básicas, será enriquecida, con seguridad, con otros que la imaginación y la creatividad de los docentes aporten.

- Bolsitas rellenas de un material no orgánico de 10 x 15 cm y 250 gr de peso.
- Sogas de uso individual de 1,50 m aproximadamente de largo.
- Aros de mimbre, madera o plástico, de 40 y 60 cm de diámetro.
- Pompones de lana de 15 cm de diámetro, compactos.
- Pelotas de goma de diferentes diámetros.
- Pelotas compactas de espuma de goma y de telgopor.
- Pelotas grandes (40 a 60 cm de diámetro) de plástico grueso.
- Globos de materiales resistentes.
- Neumáticos de automóvil, chicos y medianos.
- Soga elástica de 5 a 7 m de largo, de color contrastante con el suelo.
- Colchonetas, preferentemente gimnásticas, que puedan ser transportadas por los niños.
- Cajoncitos de salto.
- Tablones de madera muy lisos, para favorecer el desplazamiento, de 20 a 25 cm de ancho y 2 m de largo.
- Escaleras con peldaños cilíndricos (favorecen el trabajo de los pies).
- Barras o caños para suspensión, preferentemente de altura regulable.
- Aparatos múltiples de trepar con sogas gruesas y semimóvil (extremo inferior sujeto al suelo), escaleras, caños, redes, etcétera.

Otros materiales:

- Tarros de yogur.
- Botellas plásticas.
- Cámaras de bicicletas.
- Pelotas de trapo.
- Pelotas de tenis.
- Cajoncitos de madera con orificios para transportarlos.
- Cestos.
- Y otros...

EVALUACIÓN

La evaluación permite al docente registrar los progresos individuales y grupales de los niños; apreciar sus dificultades, su disponibilidad corporal y motriz en distintas situaciones. Se deben considerar los aprendizajes que los niños van realizando a partir de la intervención del docente y sus propuestas de enseñanza. Es preciso que la relación de los progresos de los niños con la maduración, el crecimiento y el desarrollo, y la intensa actividad motriz que ellos naturalmente realizan en su interacción con el medio ambiente y con otros niños, sean tenidas en cuenta por los docentes. Son estos factores los que permiten considerar las diferencias individuales y diseñar actividades adecuadas a las características de ellos.

En estas edades el progreso en relación con el aprendizaje de las habilidades motoras básicas se realiza de manera global y los avances deben ser evaluados cualitativamente, en el nivel de los niños para favorecer los aprendizajes.

Para ello se diseñarán diferentes actividades a fin de observar los progresos individuales y grupales, las que no serán planteadas como test sino atendiendo de manera integral a las manifestaciones de los niños: sus desempeños en las tareas motoras, en los juegos, considerando sus comentarios, los que servirán para modificar y mejorar las actividades.

¿QUÉ EVALUAR EN EDUCACIÓN FÍSICA?

▲ Manifiesta progresivamente mayor autonomía y confianza en su accionar corporal y motriz.

Para ello, los docentes deberán observar el desempeño en las diferentes actividades y juegos. Es fundamental generar un clima de seguridad y confianza para que los niños se animen a probar.

▲ Adecua su accionar tanto en los espacios familiares del jardín como en el patio, los pasillos, las escaleras (al subir y al bajar), la sala, etc., adaptando sus movimientos a la disposición de los materiales y al tamaño de los espacios.

Para ello, los docentes propondrán actividades que requieran el desplazamiento por espacios obstaculizados, recorrer las escaleras disponibles, etc. Tendrán en cuenta tanto los desplazamientos individuales de los niños como los grupales, dado que estos últimos presentan mayor complejidad. Al evaluar los desplazamientos por las escaleras considerarán cómo progresa en esta habilidad: si alterna los pies al subir, al bajar, tomándose o no de las barandas, solicitando ayuda, etcétera.

▲ Salta en profundidad sin ayuda (dos años). Salta en largo y en alto desde la posición de parado con pequeño impulso (tres años).

Esto supone que se han propuesto variadas actividades para el aprendizaje de estos saltos, ofreciendo ayudas y condiciones seguras para las prácti-

cas. Se valorarán los progresos individuales independientemente de la altura o la longitud alcanzados.

▲ Trepa sin dificultad los aparatos del patio u otros elementos que no superen la altura de su cadera.

Se habrán propuesto diferentes actividades para que los niños ejerciten la trepa en los aparatos del patio y/o con materiales móviles.

▲ Se desplaza en equilibrio sobre tablones colocados a una altura de aproximadamente 15-20 cm del suelo, con o sin ayuda.

El profesor propondrá a los alumnos actividades de desplazamiento sobre diferentes superficies, y posteriormente en algunas elevadas a cierta distancia del suelo.

▲ Integra las habilidades motoras en los juegos, tanto en los que se le enseñan en el jardín como en los que realiza espontáneamente.

Los profesores habrán propuesto diversos juegos integrando nuevas habilidades a las motoras básicas; es importante que observen los períodos de juego libre para completar e intercambiar sus observaciones con las del docente de sala.

▲ Participa en las actividades en forma individual y en las actividades y los juegos grupales. Intenta superar sus dificultades, pide ayuda, es perseverante.

El docente podrá observar la participación y la integración del niño en el grupo total o en los pequeños grupos, ofreciéndole su ayuda, y estimulándolo para que supere sus dificultades.

▲ Reconoce y se inicia en el respeto de las reglas de los juegos.

El docente habrá propuesto numerosas experiencias de juegos con reglas muy simples incorporando aquellas que excepcionalmente pudieran surgir por parte de algún niño.

▲ Incorpora algunos hábitos relacionados con el cuidado de la salud y la seguridad personal y la de los otros.

Los docentes observarán si los niños aceptan higienizarse luego de la actividad física, si piden sus abrigos cuando sienten frío, si se desabrigan cuando están acalorados, cómo utilizan los aparatos del jardín, si piden ayuda cuando la necesitan, etcétera.

▲ Puede colaborar para guardar y transportar algunos materiales en forma individual o con otros. Requiere ayuda del docente, es autónomo.

El docente solicitará la ayuda de los niños para transportar (al comienzo con su ayuda y progresivamente sin ella) los materiales para la clase o para el armado de un recorrido.

Experiencias para comenzar a indagar el ambiente

G. C. B. A.

Experiencias

Experiencias para comenzar a indagar el ambiente

Los niños interactúan con el ambiente y de este modo
construyen algunos conocimientos acerca de él.
El jardín se comprometerá a ampliar y enriquecer
estos primeros conocimientos.





Por un lado, se trata de ofrecer a todos los niños la posibilidad de participar activamente de ciertas experiencias que para algunos pueden resultar cotidianas, enriqueciéndolas de modo que puedan tomar contacto con aspectos en los que no habían reparado, que puedan comparar situaciones personales con las de sus compañeros, que puedan empezar a establecer ciertas regularidades. Por otro lado, el jardín promoverá el acercamiento a otros contextos y experiencias menos conocidas por los niños pequeños.

En todos los casos se brindarán múltiples oportunidades para explorar y jugar. Los alumnos



irán enriqueciendo sus experiencias con el ambiente a la vez que amplían su posibilidad de exploración y juego.

También se desarrollarán actividades para que los niños avancen en sus representaciones espaciales y numéricas.

El docente propondrá situaciones para que los alumnos construyan nuevos conocimientos, planificando actividades que permitan que todos los niños se sientan desafiados en sus saberes, favorecidos por la interacción en pequeños grupos.



Los niños interactúan con el ambiente y de este modo construyen algunos conocimientos acerca de él: van aprendiendo que para comprar es necesario dinero, que con arena mojada construyen mejores montañas que con arena seca, que tienen que cruzar la calle acompañados, que los animales que viven en las casas necesitan alimento, que cuando se sienten enfermos van al hospital para que los curen, que los molinetes de plástico giran cuando los soplan y también cuando corren con ellos, que el teléfono sirve para comunicarse con alguien cuando está lejos, que para hablar por teléfono primero hay que marcar los números, que las plantas de las macetas se riegan, que no hay que pegar a los amigos, que es necesario cuidar los juguetes para poder jugar con ellos muchas veces, que para salir a buscar al oso dormilón hay que contar hasta tres, etcétera.

El jardín se comprometerá a ampliar y enriquecer estos primeros conocimientos sobre el ambiente. Por un lado, se trata de ofrecer a todos los niños la posibilidad de participar activamente de ciertas experiencias que para algunos pueden resultar cotidianas; por ejemplo: elegir entre todos qué galletitas comprar en la panadería, llevar el dinero, realizar ellos mismos la compra y luego repartir dos para cada niño; pedirle a un abuelo que venga a contarles un cuento; regar las plantas del jardín; armar torres con bloques; jugar a hablar por teléfono; acordar cómo cuidar los juguetes de la sala; ir a la cale-sita, sacar cada uno su boleto, dárselo al calesitero cuando lo pide y tratar de sacar la sortija; ir a jugar a la plaza; probar colar con distintos coladores en el arenero del jardín; invitar a una mamá con un bebé para ver cómo toma el pecho o la mamadera; ponerse relojes, jugar a mirar la hora y usarlos en el rincón de dramatización; etcétera.

Por otro lado, el jardín promoverá el acercamiento a otros contextos y experiencias menos conocidas por los niños pequeños: visitar el consultorio del médico para que les muestre los instrumentos con los que trabaja, invitar a una abuela para que les enseñe un juego al que jugaba cuando era chica, preparar un comedero para que se acerquen los pájaros a la ventana de la sala, pedirle a una mamá costurera que les muestre sus instrumentos de trabajo y le tome las medidas a un muñeco para hacerle un pantalón, ir al teatro a ver una obra de títeres, sembrar semillas de lechuga en el espacio destinado a la huerta, visitar la casa de un compañero, recorrer la cocina de la escuela, invitar a una mamá para que les muestre la ropita que ellos usaban cuando eran bebés, probar hacer pompas de jabón con diferentes burbujeros, construir con bloques que encastran, con bloques que solo se puedan encimar, buscar distintos caminos para ir desde la sala hasta el patio, salir a la puerta del jardín para observar cómo el barrendero hace su trabajo, etcétera.

Cada niño traerá al jardín sus propias experiencias por lo tanto aquello que para algunos resulta una situación conocida, para otros será una novedad. El docente procurará conocer estas experiencias por las que han transi-

tado sus alumnos, lo cual le permitirá ofrecer una gama variada de propuestas que posibiliten que todos los niños conquisten nuevos aprendizajes.

El jardín brindará múltiples oportunidades para explorar y jugar. Los alumnos irán enriqueciendo sus experiencias con el ambiente a la vez que amplían su posibilidad de exploración y juego: el docente propondrá a los alumnos visitar la cocina de la escuela para pedirle a la cocinera distintos utensilios (coladores, cucharones, ollas, espumaderas); observarán cómo ella los utiliza para cocinar, luego los explorarán en la sala, entre todos armarán una gran cocina y prepararán comida para los muñecos. Otro día llevarán batidores y harán un postre para la merienda.

CONTENIDOS

A lo largo de las salas de 2 y 3 años el jardín ofrecerá a los alumnos numerosas y variadas experiencias vinculadas con la:

- Exploración de las características de los objetos y de las acciones y los usos que las personas hacen de ellos.
- Indagación de las funciones que cumplen algunas instituciones y de algunos de los trabajos que realizan las personas.
- Aproximación a algunos aspectos significativos de sus historias personales y familiares.
- Indagación de algunas características de los animales y las plantas.
- Iniciación en la representación del espacio a través de su exploración.
- Indagación de diferentes contextos de uso de los números.

EXPLORACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS OBJETOS Y DE LAS ACCIONES Y LOS USOS QUE LAS PERSONAS HACEN DE ELLOS

Los niños pequeños interactúan constantemente con los objetos del ambiente y a partir de estas exploraciones obtienen distintas informaciones acerca de ellos. El jardín se propondrá enriquecer y potenciar estas exploraciones.

Para ello promoverá diversas situaciones que permitan a los alumnos: probar qué objetos ruedan y cuáles no, comparar cuáles son duros y cuáles más blandos, si se pueden deformar cuando los golpeamos, cuáles son pesados y cuáles más livianos cuando los empujamos, con cuáles es posible hacer pompas y con cuáles no, observar que pueden ser de diferentes colores y formas, comparar distintas texturas, probar qué les sucede a los objetos cuando se los coloca en agua, probar qué objetos pueden contener líquidos y cuáles no resultan adecuados para ello, comparar cuáles se perciben más o menos calientes, cuáles pueden moverse soplando, cómo se puede hacer para que distintos objetos produzcan sonidos; probar cuáles se pueden

mezclar y que algunas mezclas se pueden volver a separar; que los objetos pueden cambiar de lugar, que llegan más lejos o más cerca cuando se deslizan por un plano inclinado, etcétera.

Por otro lado también organizará instancias para: ir al buzón a tirar una carta; cocinar usando diferentes utensilios; invitar a un odontólogo a la sala para conocer los instrumentos que usa para trabajar (barbijo, espejo, guantes, etc.); viajar en colectivo; jugar con una máquina registradora, billetes y monedas de juguete a comprar y vender; visitar una fábrica de pastas para observar las máquinas con las que se hacen los fideos; probar cómo se escribe con un teclado de computadora, usar sellos, biromes, abrochadoras, perforadoras, formularios del banco; usar pinceles y rodillos que utilizan los pintores para pintar las paredes, etcétera.

"En algunos casos, la exploración está orientada por el interés de obtener información sobre los objetos (sus propiedades, su funcionamiento, etc.) en otros, por las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación."⁶¹

Vale la pena aclarar que, en algunas oportunidades, la sola manipulación de los objetos, aunque se realice reiteradamente, no resulta suficiente para obtener información. En los casos en que se trata de conocer el uso social de los objetos no es posible conocerlos solamente a través de la manipulación. El docente entonces favorecerá otros modos de obtener dicha información: los niños visitan el taller de un pintor para que les muestre cómo usa la paleta y los pinceles, una abuela vendrá a mostrar cómo se usa el batidor manual, etcétera.

Para alentar estas exploraciones el docente seleccionará cuidadosamente los materiales. Esta selección será adecuada a los contenidos que espera abordar: si se trata de que los alumnos exploren modos de separar mezclas (de arena y piedritas o arena y trozos de corcho), es pertinente ofrecer tamices o coladores de distinto tipo; si, en cambio, la propuesta consiste en que los chicos se den cuenta de que las pompas siempre son redondas (independientemente de la forma del objeto con el cual se las realice), se ofrecerá a los alumnos burbujeros con distintas formas (cuadrangulares, triangulares, formas irregulares, etcétera).

Las actividades se articularán unas con otras de modo de enriquecer el trabajo sobre el contenido abordado. Esto supondrá nuevamente una adecuada selección de los materiales de modo de favorecer esta profundización. Así, por ejemplo, si se trata de que los alumnos aprendan que algunos objetos pueden moverse soplando y otros no, en primer lugar el docente propondrá buscar distintas formas de mover papeles sin tocarlos y para ello ofrecerá distinto tipo de papeles. En una segunda actividad, el maestro incluirá otros materiales que puedan moverse soplando (lápices, pajitas, guata, gasas, etc.). En un tercer momento, propondrá a los alumnos una actividad similar incluyendo esta vez objetos que no puedan moverse con solo soplar.

Si bien todas las actividades del jardín requieren de una adecuada selección de los materiales por parte del docente, este punto adquiere especial importancia en el tipo de propuesta en la que las informaciones se obtienen

⁶¹ Véase "La exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco General, op. cit., pág. 121

a partir de los objetos y de las acciones que los niños realizan con ellos. Por eso, la posibilidad de enriquecer el trabajo sobre los contenidos propuestos está habilitada en buena medida por una adecuada selección de los materiales.

Es importante que a lo largo del ciclo de 2 y 3 años el jardín proporcione distintas oportunidades para explorar. Por un lado, brindará una amplia variedad de objetos a ser indagados; por otro lado, el maestro ofrecerá múltiples oportunidades para explorar un mismo objeto. En algunos casos esto implica reiterar las propuestas para promover la construcción de nuevos aprendizajes por parte de sus alumnos.

"Es preciso que los materiales sean suficientes de modo que cada niño o grupo de niños realice sus exploraciones. De esto se desprende que algunas exploraciones se harán en forma individual y otras en pequeños subgrupos, en parejas o tríos. Esto depende de la disponibilidad del material y del tipo de propuesta".⁶² Por ejemplo, si se trata de explorar juguetes de bebés, esta actividad se verá favorecida si cada uno cuenta con un juguete que luego intercambiará con sus compañeros. En cambio, si la propuesta consiste en probar cómo separar una mezcla de arena y piedritas se podrá trabajar en parejas o tríos que comparten una palangana con la mezcla mientras que cada uno cuenta con un colador y una palita.

"Para que las exploraciones sean ricas, el docente ofrecerá a los alumnos períodos de tiempo adecuados. Cada niño tiene su propio tiempo: hay quienes rápidamente organizan sus manipulaciones mientras que otros tienen ritmos más lentos de acercamiento a los objetos".⁶³ Puesto que los tiempos de exploración son distintos, la propuesta contemplará esta diversidad, previendo alternativas tanto para aquellos que terminan rápidamente como para quienes requieren de períodos de tiempo mayores. Por otra parte, es esperable que los alumnos progresivamente prolonguen sus tiempos y profundicen sus exploraciones. "El cuidado del tiempo es fundamental para no interrumpir el proceso de exploración. La observación cuidadosa de las acciones que realizan los alumnos es un instrumento útil para evaluar cuándo necesitan más tiempo o cuándo una actividad de exploración ha llegado a su fin, porque el interés de los niños ha decaído".⁶⁴

El espacio se organizará en función del tipo de actividad que se espera que los alumnos realicen. En algunos casos, el lugar conveniente será la sala; por ejemplo, para jugar con los teléfonos, para jugar con peines, cepillos y rulers... En otros casos, el patio; por ejemplo, para probar qué objetos pueden contener el agua, si el agua sirve para "pintar" en el piso del patio, para hacer pompas de jabón, etc. El espacio de la sala será modificado, adaptado, transformado de acuerdo con las necesidades de la actividad exploratoria que se realizará. En algunos casos, se necesitará un espacio acogedor, por ejemplo, un rincón de la sala para explorar cajitas de música y juguetes que produzcan sonidos; en otros, la necesidad de moverse requerirá de un espacio más amplio y cómodo: por ejemplo, para jugar con planos inclinados se organizará la sala de modo de contar con un espacio lo más amplio y despejado posible. Es decir, algunas exploraciones tendrán un carácter reposado mientras que otras implicarán un movimiento y despliegue mayores.

La intervención del docente comienza mucho antes del inicio de la acti-

⁶² Véase *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años*, op. cit., pág. 101.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op. cit., pág. 124.

vidad de exploración: la selección de los materiales más adecuados, la previsión del espacio y del tiempo, la dinámica de trabajo serán aspectos indispensables para tener en cuenta.

El docente preverá también ciertos interrogantes que organizarán la exploración. En la medida en que los alumnos tengan posibilidad de explorar, progresivamente irán haciendo suyos estos interrogantes. Cabe aclarar que esto no supone que siempre sea necesario que la exploración esté precedida por un momento en el cual los alumnos anticipen los posibles resultados de las mismas. Del mismo modo los niños paulatinamente irán intercambiando comentarios sobre lo realizado, escucharán a sus compañeros, compartirán los resultados de sus exploraciones.

Por ejemplo, en una primera actividad el docente armará varios planos inclinados para que los alumnos jueguen con autitos que trajeron de sus casas. A los pocos días propondrá jugar nuevamente. Esta vez los planos inclinados tendrán diferentes alturas y todos jugarán con autitos de colección. Antes de probar preguntará a los niños qué autitos llegarán más lejos, aquellos que se deslizan por los toboganes más altos o los que lo hacen por los más bajos. Durante el transcurso del juego los chicos intercambian comentarios: algunos están preocupados porque los autitos se caen por el costado de la rampa, otros le piden ayuda al docente para armar una rampa más alta, otros intentan hacer subir los autitos por el tobogán, etcétera. En una tercera actividad el docente propone que cada grupo arme una rampa para que juegue otro grupo de niños. Al final se reúnen y cada grupo cuenta cómo jugó con la rampa, cómo se deslizaban los autitos, cuáles llegaron más lejos, etcétera.⁶⁵

Durante el desarrollo de la exploración el docente observará las acciones de sus alumnos con el fin de comprenderlas de modo de intervenir cuando la situación efectivamente lo requiera: favorecerá la circulación de materiales si fuera necesario, promoverá el intercambio entre los niños para socializar las diferentes experiencias, aportará nuevos materiales, etcétera. A partir de estas observaciones el docente obtendrá información que le permitirá proponer nuevas preguntas y diseñar futuras actividades. Una de las características de las actividades de exploración es que las propias manipulaciones que los niños realizan sobre los objetos permiten que surjan nuevas perspectivas que las enriquecen. Esto implica una observación minuciosa que admita tanto aquellas acciones previstas por el docente como también aquellas no esperadas.

INDAGACIÓN DE LAS FUNCIONES QUE CUMPLEN ALGUNAS INSTITUCIONES Y DE ALGUNOS TRABAJOS QUE REALIZAN LAS PERSONAS

Los niños pequeños son parte del ambiente social desde que nacen. El jardín se propondrá enriquecer las experiencias de los alumnos de modo que puedan tomar contacto con aspectos en los que no habían reparado (en la farmacia además de vender remedios, aplican vacunas...); que puedan comparar situaciones personales con las de sus compañeros (las familias de los compañeros son en parte parecidas y en parte diferentes de las suyas...); que pue-

⁶⁵ Para otros ejemplos, véase el apartado "Pompas de jabón", en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, op. cit., pág. 15.

dan empezar a establecer ciertas regularidades (para comprar hace falta dinero...); que puedan acercarse a algunos contextos con los que habitualmente no tienen contacto (conocer el trabajo del diariero...).

Así propondrá diferentes actividades: traer sellos y jugar a la oficina, ir al correo a mandar una carta que entre todos le escribieron a una compañera que está enferma, observar cómo cocina la cocinera de la escuela, recorrer el supermercado y buscar dónde se encuentran los productos que necesitan comprar para hacer masitas, elegir libros en la biblioteca de la escuela, visitar la estación de tren para ver los trenes que llegan y salen, etcétera. Conocer la panadería para ver el trabajo del panadero, convocar a un papá herrero para que muestre las herramientas con las que trabaja, salir a la plaza para observar cómo cortan el pasto y arreglan los canteros, invitar a una tía peluquera para que les muestre cómo es su trabajo, solicitar al cartero que llega a la escuela que les muestre el uniforme que usa para trabajar, etcétera.

Algunos proyectos y unidades pondrán mayor énfasis en contenidos vinculados con las funciones de una institución. Por ejemplo, si se trata de indagar un comercio como el quiosco, el docente les propondrá a los niños ir al quiosco más cercano para observar qué cosas vende además de golosinas, cómo organiza la mercadería, dónde guarda la plata, etc. Llevarán algunas monedas para comprar algo que hayan acordado previamente. Los chicos con la ayuda de los adultos le darán la plata al quiosquero y recibirán seguramente las golosinas y el vuelto. Al día siguiente entre todos pensarán qué necesitan para armar un quiosco en la sala, qué cosas van a vender, dónde van a poner los productos, dónde guardarán el dinero, y entre todos jugarán al quiosco.⁶⁶

Otros itinerarios didácticos abordarán contenidos más vinculados con el trabajo que realiza una persona. Por ejemplo, el médico de la salita más cercana a la escuela vendrá a visitar la sala: les mostrará el maletín con los instrumentos con los que trabaja, preguntará quién se anima a que le escuche los latidos del corazón, propondrá que otros niños escuchen por el estetoscopio, les tomará la temperatura, les mostrará su talonario de recetas y el sello, revisará los oídos a algunos niños, etc. En otro caso, el maestro propondrá a los alumnos que juntos visiten la panadería para averiguar cómo amasa el pan el panadero, qué herramientas utiliza, qué ingredientes usa, cómo se viste para hacer su trabajo, etcétera.

Sin embargo, en la mayoría de los proyectos o unidades didácticas los contenidos vinculados con las funciones de las instituciones y con los trabajos se abordarán de modo articulado. Por ejemplo, si se trata de indagar la peluquería, el maestro preguntará si conocen una peluquería; luego les ofrecerá peines, cepillos y muñecos para jugar. Una mamá peluquera visitará la sala, mostrará cómo pone los ruleros, cómo son las tijeras que usa para cortar el pelo; luego irán a la peluquería, probarán los secadores, mirarán las piletas, los espejos, observarán cómo los peluqueros cortan, tiñen, peinan, etc. De vuelta en la sala entre todos pensarán qué necesitan traer de sus casas para armar una peluquería. En los días siguientes transformarán la sala en una peluquería y jugarán a ser alternativamente peluqueros y clientes. Por último, invitarán a algunas mamás, papás, abuelas y abuelos para que sean clientes. De este modo, conocer el trabajo del peluquero, explorar los objetos que uti-

⁶⁶ Para ampliar, véase "La verdulería", en *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, op.cit., pág. 48.

liza para trabajar, visitar la peluquería, etc., brindará a los alumnos nuevas posibilidades de juego.

El docente ofrecerá variadas instancias para indagar el ambiente social de modo que los alumnos se involucren lo más directamente posible y de forma activa en su proceso de aprendizaje: promoverá la visita de distintos informantes a la sala, organizará salidas, facilitará que los alumnos exploren distintos objetos, posibilitará situaciones para que los niños cuenten sus propias experiencias vinculadas con aquello que se está indagando, etcétera.

Tal como se plantea previamente, es importante que el trabajo sobre estos contenidos permita que los alumnos enriquezcan su mirada sobre contextos cotidianos (la panadería, la escuela, el quiosco, etc.), a la vez que promueva el acercamiento a otros contextos menos conocidos y cotidianos (la estación de tren, la farmacia, la biblioteca, etcétera).

APROXIMACIÓN A ALGUNOS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DE LAS HISTORIAS PERSONALES Y FAMILIARES⁶⁷

Cada niño desde que nace va "escribiendo" su historia personal que a la vez se inscribe en la historia de su familia. El jardín propondrá que los alumnos realicen sus primeros acercamientos a algunos aspectos significativos de su historia personal y familiar y que, a la vez, compartan y comparen sus vivencias con las de sus compañeros.

Por ejemplo, un abuelo vendrá a la sala a contar cómo festejaba su cumpleaños cuando era chico, traerán fotografías de cuando eran más chiquitos, jugarán con juguetes con los que jugaban cuando eran bebés, un hermano mayor les contará anécdotas de cuando su hermanito era un bebé, las familias grabarán en un casete las canciones de cuna que les cantan a sus hijos, jugarán a alimentar a los muñecos, un papá les enseñará un juego de su infancia, etcétera.

Para realizar este tipo de propuestas es necesario reconocer que se trata de acercar a los niños a cuestiones que les resultan poco conocidas o desconocidas. Por lo tanto, es preciso ponerlos en contacto directo con testimonios concretos de estas historias personales y familiares: relatos de padres, abuelos u otros adultos significativos; objetos que las familias conservan como prendas de vestir, juguetes, utensilios que usaban para comer cuando eran bebés; fotografías; etc. Por ejemplo, cada familia elegirá una foto y una anécdota de su hijo para compartir con los compañeros del grupo. A lo largo de la semana los papás visitarán la sala para contar la anécdota y mostrarles la foto. Con todas ellas el docente armará un panel que expondrá a la altura de los niños.

En las actividades en las cuales se invita a diferentes adultos significativos es necesario que el docente previamente comparta con ellos cuáles son los objetivos de la actividad y cuál es la tarea que se espera que realicen. En algunos casos, resultará interesante que el docente anticipe algún modo de registrar este tipo de actividades a través de grabaciones, fotografías, videos,

⁶⁷ Véase también "La relación con los padres y las familias", pág. 42 de este documento.

etc., de modo que luego los niños puedan recuperar la tarea realizada. Por ejemplo, cada niño traerá un juguete para compartirlo con los compañeros. Otro día el maestro colocará en el centro de la sala una mesa con juguetes de bebés, algunos explorarán los juguetes mientras que otros los utilizarán para jugar con los muñecos como si fueran bebés. En otra oportunidad, un hermano que va a la escuela primaria irá a la sala a contar y mostrar su juego preferido. Una abuela enseñará rondas a las que jugaba cuando era chica. El maestro sacará fotografías de las distintas actividades y las colocará en un mural de modo que todos puedan observarlas. Los alumnos las mirarán y entre ellos harán comentarios. Finalmente los papás y los niños se reunirán en una jornada para fabricar juegos y jugar todos juntos.

En las actividades que propongan la observación de objetos o fotografías es importante que el docente promueva el trabajo en pequeños grupos de modo de permitir que cada uno pueda realizar su trabajo de observación. Siempre que sea posible, es aconsejable que cada subgrupo cuente con la coordinación de un adulto que pueda brindarles información acerca de aquello que están observando. Por ejemplo, los niños traerán fotos de cuando eran bebés. El docente organizará las fotografías en función de diferentes temáticas: algunas mostrarán a bebés comiendo, en otras jugando y en otras cambiándose. Luego dividirá a los alumnos en tres subgrupos y pedirá la colaboración de dos mamás para que ayuden a los niños en la tarea de observar las fotos y a la vez les acerquen información acerca de lo que están mirando. Estas actividades requerirán de un tiempo adecuado, de un espacio organizado especialmente y de un clima de trabajo que favorezca que los alumnos paulatinamente comiencen a observar sus fotografías, intercambiarlas con sus compañeros, hacer comentarios sobre lo que observan, mirar las fotos de los otros niños, escuchar lo que el adulto les cuenta acerca de ellas, etcétera.

Cuando el maestro solicita que los alumnos traigan al jardín objetos de sus familias, es importante que tenga en cuenta que no todas las familias conservan sus objetos, ni conservan el mismo tipo de objetos. El docente conocerá la comunidad con la cual trabaja de modo de diseñar propuestas que incluyan esta diversidad y por lo tanto resulten adecuadas.

INDAGACIÓN DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ANIMALES Y LAS PLANTAS

Los niños desde muy pequeños se sienten atraídos por los animales. A la vez, algunas experiencias relacionadas con las plantas les provocan interés y placer. El jardín se propondrá ofrecer a todos los alumnos instancias para compartir y enriquecer sus experiencias con los animales y las plantas. Por ejemplo: sembrar distintas semillas, observar cómo crecen, regar y cuidar las plantas; visitar animales en el zoológico, en Agronomía, en una granja; preparar el suelo para sembrar; fabricar comederos para pájaros; alimentar palomas en la plaza; visitar la veterinaria y averiguar con qué se alimentan algunos animales; buscar "bichos" en el tronco caído del patio y observarlos; mirar

fotografías o vídeos de animales de la selva; ir al vivero, elegir y comprar plantas para la sala y cuidarlas durante un tiempo; etcétera.

El docente promoverá situaciones en las cuales los alumnos tengan oportunidad de involucrarse directa y activamente con las plantas y los animales. En el caso de los animales es importante reconocer que así como algunos niños sienten especial atracción, a otros los atemorizan. El jardín tomará en cuenta estas diferentes experiencias, estimulará la construcción de actitudes respetuosas y afectivas respecto de ellos, a la vez favorecerá que los niños amplíen sus conocimientos.

En algunos casos, las actividades comenzarán y finalizarán en un tiempo acotado: un alumno traerá su perro de visita al jardín, todos lo observarán y le darán de comer; visitarán el parque Japonés, observarán y alimentarán a los peces, irán a la casa del portero del jardín para conocer sus pájaros.

En otros casos, las propuestas se extenderán a lo largo de un tiempo mayor, por ejemplo, sembrar semillas de lechuga en la huerta del jardín, observarlas y cuidarlas hasta el momento de la cosecha; sembrar semillas de flores y cuidarlas para regalarlas a las familias; etc. En estas ocasiones es importante que el docente prevea el tiempo que estará abocado al proyecto, evitando que se extienda excesivamente y que se pierda el interés de los niños. En algunos casos, este tipo de propuestas demandan un tiempo importante en su inicio, momento en el cual convocan al grupo total de alumnos; luego de transcurrida la etapa inicial se podrá realizar un seguimiento que involucre rotativamente a grupos pequeños de niños. Por ejemplo, los niños prepararán comederos para los gorriones que se acercan al patio del jardín. Entre todos preguntarán a un vecino qué comen y elegirán el lugar más apropiado para ponerlos. Los primeros días observarán si se acercan, todos juntos controlarán si hay menos semillas y las repondrán. En los días siguientes, un grupo de alumnos junto con el maestro se ocupará de la reposición cuando sea necesaria.

En otra situación, el docente les propondrá visitar el zoológico. Algunos niños contarán que allí vieron a la jirafa, otros al elefante, mientras que para otros será la primera visita. El maestro elegirá qué animales observar en función de aquellos que resultan más atractivos para los niños (elefante, jirafa, tigre, lobo marino, hipopótamo, etc.). Al planificar el trayecto también tendrá en cuenta que los niños puedan recorrer las distancias en el tiempo previsto. Armará pequeños subgrupos acompañados por un adulto que ayudará en la organización, facilitará la observación, contestará preguntas, leerá algunos carteles informativos, etc. Al regresar a la sala los niños realizarán comentarios sobre la salida y entre todos elegirán los animales que más les gustaron. El docente mostrará imágenes y enciclopedias con fotografías de los animales elegidos; juntos mirarán un fragmento de un vídeo que cuenta algunos aspectos de la vida de uno de ellos.

INICIACIÓN EN LA REPRESENTACIÓN DEL ESPACIO A TRAVÉS DE SU EXPLORACIÓN

Los niños ingresan a las salas de dos y tres años con conocimientos diferentes acerca del espacio según las experiencias en las que han podido participar. Por ejemplo, mientras que algunos niños insisten en atravesar con un camión un pequeño puente sin evaluar que no pasará, otros luego de varios intentos decidirán esquivar el obstáculo o aumentar el tamaño de la abertura del puente; algunos piden un objeto que no está a su alcance utilizando los términos adecuados: "está arriba", "dame el de atrás", mientras que otros señalan aquello que quieren obtener; algunos se dan cuenta de que pueden llegar al patio por un camino diferente del que habitualmente utilizan, etcétera.

El jardín propondrá actividades para que los alumnos avancen en sus representaciones espaciales. Se trata de generar situaciones en las cuales los niños tengan que organizar sus acciones con el fin de encontrar soluciones a problemas relativos a diferentes espacios. Para ello el docente diseñará situaciones problemáticas que involucren los conocimientos de los niños a la vez que los desafíen promoviendo de este modo nuevos aprendizajes. Ofrecerá actividades en las que los alumnos puedan, por ejemplo, imaginar el recorrido de una pelota para derribar la mayor cantidad de bolos posibles, anticipar qué lugares resultan más adecuados para esconder objetos de diferentes tamaños, evaluar cuál de los autitos pasará por debajo del puente, anticipar cómo ubicar un bloque para que la torre no se caiga, armar un laberinto con obstáculos para que un grupo de compañeros lo recorra, construir pistas para transitarlas con carritos, camiones o carretillas, armar una nave con "Dakis", buscar a un compañero que está escondido, dirigirse a un lugar por diferentes caminos, jugar al juego de "¿Dónde está?".⁶⁸

Así también se brindarán oportunidades para que los alumnos se enfren-ten con la necesidad de verbalizar posiciones espaciales en situaciones plenas de sentido para ellos. Por ejemplo, el docente le tapa los ojos a un alumno por un corto tiempo mientras que los demás esconden un objeto que él ha podido ver anteriormente. Luego de destaparle los ojos, el resto del grupo le dará pistas para que encuentre el objeto con la condición de no señalar el lugar en el que lo ocultaron. En otra oportunidad, el docente propondrá volver a jugar ocultando esta vez un objeto de tamaño diferente del anterior para provocar que los niños comiencen a relacionar el tamaño de los objetos con el lugar para ocultarlo. En otro caso, un subgrupo esconde uno o varios objetos de distintos tamaños para que otro grupo lo encuentre.

En estas situaciones se alentará a los alumnos, por un lado, a poner en palabras sus gestos: "¿dónde es allá...?, ¿arriba o debajo del armario?". Por el otro, se favorecerá que designen posiciones utilizando el vocabulario adecuado, sabiendo que en las primeras instancias tal vez sea el mismo docente el que ofrezca las palabras precisas: "dentro de", "fuera de", "por encima de", "arriba de", "debajo de", "cerca de", "más cerca de", "lejos de", "más lejos de", etcétera.

Este tipo de actividades en las que se requiere ocultar y buscar son bue-

⁶⁸ Se juega como el "Ve-o-veo" pero en lugar de preguntar "de qué color es", se pregunta "dónde está" y las pistas deben darse sin señalar, es decir, utilizando referencias espaciales.

nas oportunidades para el enriquecimiento de las representaciones espaciales; por lo tanto, el docente las promoverá armando juegos para tal propósito. Paulatinamente el maestro propondrá situaciones en las cuales la verbalización de las posiciones sea condición necesaria para resolver un problema. Por ejemplo, un grupo esconde un objeto en la sala sin que el otro grupo lo vea. Luego el grupo que escondió el objeto le da indicaciones al otro fuera de la sala (de modo que los gestos no sean eficientes) para encontrar el objeto.

Asimismo se aprovecharán todas las situaciones cotidianas que lo permitan. Por ejemplo: el maestro le pedirá a un alumno que busque los pinceles que están arriba del estante, les solicitará que después de la merienda dejen los vasos dentro de la pileta, le preguntará a Juan dónde encontró el auto que había perdido, buscarán un lugar adecuado para ocultarse jugando a la escondida, el maestro le pedirá a un niño que le indique a otro cómo ir a la cocina, etcétera.

Algunas actividades convocan a resolver problemas relativos a espacios acotados o delimitados. Así los alumnos seleccionarán de una variada oferta aquellos objetos adecuados para llenar distintas botellas plásticas de diferentes tamaños; probarán cuánto es necesario rellenar un envase para obtener sonidos; introducirán una pelota pequeña en una estructura de tubos opacos y probarán cómo hay que mover la estructura para que otros compañeros la reciban; una vez obtenida la pelota, quien la reciba cambiará la dirección de la estructura para devolverla; encontrarán las tapas adecuadas para cerrar distintos envases; jugarán a embocar bolitas de papel desde distintas distancias y alturas; armarán rompecabezas y juegos de encastrés; etcétera.

Las construcciones con distintos materiales también son excelentes oportunidades para abordar los problemas vinculados con las representaciones espaciales de espacios acotados. Al construir, los niños progresivamente comienzan a imaginar aquello que quieren representar y a organizar sus acciones para la concreción de su proyecto. Las actividades de construcción se plantearán en pequeños grupos o en parejas para permitir tanto el intercambio verbal como la adecuación de la propia acción en función de la participación del compañero. Por ejemplo, si los niños están construyendo "la torre más alta" con cajas pequeñas y objetos varios, es importante que progresivamente cada uno vaya teniendo en cuenta el objeto que colocó el compañero intentando buscar el equilibrio necesario para que la torre no se caiga.

La diversidad y la cantidad de materiales de construcción permitirá que los alumnos se vean desafiados a resolver distintos problemas. Por ejemplo: una importante cantidad de bloques blandos permitirá hacer construcciones en alto y voltearlas para volver a empezar; los bloques duros posibilitarán construcciones más estables; las construcciones con materiales tipo "Dakis" u otros ladrillos de encastre ofrecerán la posibilidad de crear objetos y jugar con ellos; los bloques pequeños de madera permitirán las construcciones en espacios más pequeños que requieren un mayor control de los movimientos del niño para llevar a cabo su idea; las construcciones con cajas de cartón de mediano y gran tamaño los desafiarán a resolver situaciones en un espacio más amplio; las varillas de distintos grosores y tamaños posibilitarán construcciones planas; etcétera.

A su vez, el docente favorecerá la realización de construcciones más grandes. En una primera instancia, por ejemplo, armará recorridos y laberintos para que los alumnos los recorran. Para ello utilizará diferentes materiales que inviten a los niños a explorar el espacio de distintas formas (agachados, reptando, parados, de rodillas, etc.): por túneles, puentes, pasillos; de diferentes tamaños confeccionados con cajas grandes, cajones, mesas, bloques, sogas, etc. También se podrán incorporar tablonces a modo de planos inclinados, un tobogán, etc. Progresivamente los recorridos podrán confeccionarse con la ayuda de los niños comprometiéndolos de esta forma a imaginar los posibles trayectos y los modos en que podrán ser recorridos.

Es importante que el docente realice adecuadas intervenciones para enriquecer el trabajo de construcción de modo de ofrecer a todos los alumnos oportunidades en este tipo de propuestas: variar la conformación de los pequeños grupos, incorporar juguetes de distinto tipo (autos, aviones, muñecos pequeños), esperar a los niños con una construcción iniciada para que la continúen, ofrecer una adecuada cantidad de bloques para que los alumnos tengan efectivamente la posibilidad de construir, etc. Si el material fuera insuficiente para todos los niños, los docentes ofrecerán alternativas; por ejemplo, que cada subgrupo trabaje con un material de construcción diferente. Es preferible que todo el material esté disponible para un pequeño grupo a que se distribuya el material entre todos, ya que con pequeñas cantidades es imposible concretar un proyecto de construcción. La institución estará al tanto de las opciones de juegos de construcción que se comercializan para seleccionar los más convenientes. En la medida de lo posible se intentará renovar más o menos frecuentemente los juegos para que estén en buenas condiciones.

Asimismo, el docente comenzará a planificar algunas actividades a lo largo del año que permitan explorar espacios de mayor tamaño que los mencionados anteriormente, en los que se comprometa el inicio del trabajo sobre las distancias y los diferentes caminos a recorrer para llegar a un mismo punto. Éstos pueden abordarse tanto en el espacio de la escuela como fuera de ella. Por ejemplo: llegar al comedor por caminos diferentes; un grupo sale de la sala hacia un lado y otro grupo hacia el otro y todos finalmente se encuentran en el patio; ir todos juntos a un lugar que se observa desde la ventana de la sala; elegir entre todos por qué camino llegar a la escuela primaria; etc. El docente propiciará que los alumnos comuniquen progresivamente sus experiencias: que le cuenten a la cocinera el camino que siguieron para llegar a la cocina, que relaten a quien atiende el quiosco cómo éste se ve desde la ventana de la sala, etcétera.

Para diseñar estas propuestas de exploración, el docente seleccionará el espacio adecuado al tipo de actividad que quiere realizar, elegirá los materiales que pondrá a disposición de los alumnos, brindará el tiempo suficiente, a la vez que preverá otras actividades para aquellos niños cuyos tiempos de trabajo son más breves. Por otra parte, los docentes observarán con atención de modo de poder otorgar sentido a las producciones de los alumnos, brindar nuevos materiales, promover la comunicación entre pares, complejizar las propuestas, organizar los pequeños grupos, etcétera.

INDAGACIÓN DE DIFERENTES CONTEXTOS DE USO DE LOS NÚMEROS

Las palabras que designan números y las escrituras numéricas pertenecen al mundo de los niños desde muy temprano. Los niños pequeños interactúan constantemente con ellos al participar de diversas experiencias sociales: responden frecuentemente a la pregunta acerca de cuántos años tiene él o sus hermanos, mencionan los canales de televisión, piden con palabras o gestos la cantidad de caramelos que desean, juegan con un teléfono diciendo una sucesión de números, piden monedas para ir a comprar, dicen que algo vale mucho, dicen "tres" después de que el adulto dijo "dos y...", recitan como pueden la sucesión de números, etcétera.

Los niños forman parte de una sociedad que escribe números, pero se requiere de la acción concreta de los adultos para que esas escrituras y palabras cobren significado para ellos. Estos aprendizajes son muy diferentes según las situaciones de las que participa en su entorno cotidiano. El jardín se propondrá ofrecer a todos sus alumnos múltiples experiencias con los números. Para ello, el docente organizará juegos en los que se requiera contar, cantarán canciones que les permitan memorizar una porción convencional de números, invitará a los alumnos a designar cantidades que sean familiares (cantidad de hermanos, su edad, el piso en el que vive, etc.), incluirá materiales con números como los carteles del supermercado, calculadoras, teléfonos, anotadores, guías telefónicas, etc. para que los alumnos enriquezcan sus juegos; invitará a producir las primeras escrituras numéricas; incorporará libros "para contar" y libros con números en la biblioteca; etcétera.

En algunos casos, el docente planificará situaciones vinculadas con la unidad didáctica en las que se estimule y propicie el contacto con números. Por ejemplo: observarán los números que están en las puertas de las casas; irán a la farmacia a pesarse; concurrirán al vivero a comprar plantas para la sala, pagarán y recibirán el vuelto; etcétera.

Asimismo se aprovecharán las situaciones de la vida diaria del jardín en las cuales los números adquieren sentido; por ejemplo: contar cuántos niños hay en la mesa y cuántos pinceles necesitan; el docente contará a los niños en voz alta para decir la cantidad de alfajores que hay que traer a la sala para la merienda; escribe en un papel el número de teléfono de un alumno y junto con un grupo de niños lo llaman para saber cómo está; acuerdan cuántos caramelos comerán y cada uno se los sirve de la canasta, etc. En algunas oportunidades, es el docente quien resolverá las situaciones mostrándose como un usuario competente de los números. En otros casos, alentará a los alumnos a resolver dichas situaciones.

También propondrá juegos en los que es necesario mencionar los números en el orden convencional; por ejemplo: contar para saber quién ganó en el juego de emboque, contar antes de salir a correr a los compañeros en un juego de persecución o en la escondida, etc. Algunos niños ingresan a estas salas conociendo una porción de la sucesión convencional de números (1, 2 y 3), otros los recitan de forma salteada (4, 80, 9) y otros utilizan ambas formas a la vez. El docente planteará actividades que ayuden a los alumnos a adquirir la sucesión convencional de números y paulatinamente a ampliarla en por-

ciones cada vez más estables. El recitado convencional de la sucesión ordenada de números juega un rol muy importante en el inicio de los aprendizajes numéricos ya que a partir de este conocimiento los niños irán aproximándose a la posibilidad de realizar trabajos cada vez más complejos.⁶⁹

Por otro lado se ofrecerán oportunidades a los niños más grandes para realizar juegos que los inicien en problemas de cuantificación de colecciones de objetos: contar cuántos bolos derribaron en cada tiro, contar cuántos peces logró pescar cada uno, contar cuántas pelotitas embocó en el recipiente cada equipo, etc. El docente tendrá en cuenta que en estas situaciones la propuesta de conteo no podrá superar el repertorio oral de números del niño (aproximadamente diez) y evaluará en qué casos podrá aumentar la cantidad a contar. Otra vez será el docente quien en un principio protagoniza la situación a la vez que involucra a los alumnos en contar, en determinar quién es el ganador, en cuál es el resultado del juego, etc. Progresivamente los niños irán conquistando estos aprendizajes.

Paulatinamente el docente propondrá juegos de mesa con reglas cada vez más complejas para que los niños, organizados en pequeños grupos, comiencen a designar colecciones y compararlas contando la cantidad de objetos de esa colección. Estos juegos pueden ser: tirar el dado y sacar tantas fichas como el número que salió, juegos con fichas del tipo "Globos", "Cromático",⁷⁰ "Vaciar la canasta" o llenarla, etc. Los juegos de desplazamientos en pistas, numeradas o no, resultan todavía más complejos ya que implican establecer una relación entre la cantidad obtenida en el dado y los lugares de la pista. El docente evaluará la conveniencia o no de incorporarlos a la sala según las experiencias por las cuales atravesó el grupo. Diseñará frecuentes situaciones para que los alumnos construyan nuevos conocimientos numéricos, planificará actividades que permitan que todos los niños –y no sólo aquellos que habitualmente eligen este tipo de propuestas– se sientan desafiados en sus saberes, organizará la tarea de manera tal que favorezca la interacción en pequeños grupos, ofrecerá ayuda siempre que lo considere necesario, brindará el tiempo adecuado, seleccionará los materiales apropiados para estimular el acercamiento de sus alumnos a este tipo de tarea, etcétera.

En todos los casos resulta interesante recuperar juegos tradicionales que incluyen números e invitar a las familias a participar de ellos, por ejemplo: rayuelas; el sapo; rondas; 1, 2, 3 cigarrillo 43; etcétera.

⁶⁹ Véanse las funciones de los números en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años*, op. cit., pág. 115.

⁷⁰ "Cromático", también se lo conoce en otras versiones como "Fichas de colores" o "Fichines".

Experiencias para la expresión y la comunicación

G. C. B. A.

Experiencias para la expresión y la comunicación

Experiencias para la expresión y la comunicación Experiencias para la expresión y la comunicación Experiencias para la expresión y la comunicación Experiencias para la expresión y la comunicación

Experiencias para la expresión y la comunicación

Los niños atraviesan un momento evolutivo en el cual se produce un "explosivo" avance de su competencia comunicativa y -por ende- expresiva. La institución escolar propiciará múltiples oportunidades para ponerlas en juego y favorecerá situaciones en las que los niños puedan ampliar sus recursos comunicativos, enriquecerlos, complejizarlos, integrarlos y diversificarlos.





A.
B.
C.
G.

Hablar, bailar, pintar y cantar serán experiencias cotidianas que ampliarán su capacidad comunicativa y de goce personal al compartirlas en un grupo.

Aprender con y de otros niños, compartir vivencias, ampliar y enriquecer las posibilidades de



A.
B.
C.
D.
E.
F.
G.
H.
I.
J.
K.
L.
M.
N.
O.
P.
Q.
R.
S.
T.
U.
V.
W.
X.
Y.
Z.

exploración y conocimiento, estos son algunos de los aprendizajes que se profundizarán a lo largo de toda la escolaridad (y de la vida) y que, junto con la imaginación, realimentan las posibilidades de expresión y comunicación.



Los niños de dos y tres años atraviesan un momento evolutivo en el cual se produce un "explosivo" avance de su competencia comunicativa y –por ende– expresiva. La institución escolar propiciará múltiples oportunidades para ponerlas en juego y favorecerá situaciones en las que los niños puedan ampliar sus recursos comunicativos, enriquecerlos, complejizarlos, integrarlos y diversificarlos.

Se han reunido en este eje experiencias tales como hablar, escuchar, "leer y escribir", bailar, dibujar, cantar, porque a través de ellas es el niño todo quien se manifiesta, y es característica de esta etapa la presencia de respuestas globales que, paulatinamente, se irán diferenciando. Así es como los niños bailan al cantar, cantan al pintar, dibujan la página del libro que están leyendo o acompañan con movimientos la escucha de poemas.

El contacto frecuente con experiencias significativas facilitará el desarrollo de cada uno de los lenguajes y sus recursos expresivos. Así los niños explorarán la magia de la palabra y se adueñarán de ella, descubrirán el placer del cuerpo en movimiento, se asombrarán frente al mundo del color y de las formas, y reaccionarán ante la belleza y la diversidad de los sonidos.

El docente será el encargado de seleccionar contextos, propuestas de actividades, recursos, obras, para que los niños puedan imaginar, jugar, vincularse con los otros, interactuar con los objetos y comenzar a manifestarse de manera creativa expresando afectos, imágenes y emociones.

CONTENIDOS

En este eje se hará referencia a los siguientes bloques de contenidos:

- Hablar, escuchar, "leer y escribir"
 - Conversar en el jardín.
 - Escuchar cuentos y relatos.
 - Escuchar poesías.
 - Dramatizar.
 - Jugar con títeres.
 - "Leer y escribir".
 - Producir textos en la sala de tres.
- Bailar
 - Explorar los movimientos del cuerpo.
 - Explorar el espacio.

► Dibujar, pintar, modelar, construir...

- Dibujar.
- Pintar.
- Modelar y construir.
- Mirar y observar.

► Cantar, "tocar", escuchar...

- Cantar.
- "Tocar" instrumentos.
- Escuchar música.

HABLAR, ESCUCHAR, "LEER Y ESCRIBIR"

El trabajo didáctico con las prácticas del lenguaje en las salas de dos y tres años se propone que los niños participen en situaciones de intercambio en pequeños grupos y con el grupo total, que amplíen su universo referencial (lo que se logra cuando las experiencias significativas que se viven en la escuela extienden el campo de aquello de lo que se puede hablar), que logren pasar de una comunicación muy sostenida en lo gestual a una comunicación verbal, que empleen el lenguaje como comunicación dentro del juego, se acerquen a realizaciones verbales cada vez más convencionales, comiencen a emplear el lenguaje como medio para iniciar contacto con otros niños, para expresar necesidades, pedidos de ayuda, sentimientos, emociones, estados de ánimo, escuchen activamente al adulto por períodos cada vez más prolongados y comiencen a desarrollar conductas de auditorio.

Los niños de dos años se encuentran en pleno proceso de adquisición del lenguaje. Desde el punto de vista cognitivo se construye el pensamiento simbólico que permite la representación del objeto por medio de símbolos. Las palabras tienen en esta etapa valor simbólico: representan al objeto en su ausencia.

Dos procesos intervienen en la adquisición del lenguaje:

- la apropiación de los significantes –el envoltorio sonoro de la palabra–; y
- la apropiación de los significados.

Pero no se trata sólo de un proceso cognitivo e interno ya que los intercambios sociales son su sustento. Cabe entonces preguntarse cómo se desarrolla la conversación en los primeros años de vida.

Desde su nacimiento el bebé actúa en un medio que interviene activamente sobre él. La posibilidad de dialogar requiere una construcción que se inicia desde los primeros meses del bebé, cuando la madre, otros adultos significativos y sus hermanos interactúan con él. Ya desde ese momento el niño emite "sonidos" o hace gestos y la mamá responde "traduciéndolos" muchas veces en palabras: el niño llora y la mamá lo calma diciendo: "No llores más que ya llega la mamadera"; el bebé dice, por ejemplo, "Gggg" y la mamá le

contesta: "¡Mi bebé está contento!" "¡Tomó la leche!". A continuación, el bebé bosteza y la mamá prosigue: "Tiene sueño mi bebé", aun cuando él no pueda producir una respuesta verbal. La palabra de la madre calma a los bebés y tanto ella como otros adultos y los niños mayores les hablan, contestan sus producciones preverbiales (sonrisas, bostezos, eructos, toses) y sus diversas emisiones prelingüísticas. De este modo, se van estableciendo "turnos de intervención" y el niño conquista el lenguaje empleándolo para pedir, para dar órdenes, para expresar lo que le pasa, para preguntar, para describir lo que lo rodea, para establecer contactos personales. Siempre lo hace con una intencionalidad, acompañando la acción. Esto ocurre, por ejemplo, con la designación, que aparece desde fines del primer año, en forma de protosignos como "¡Allí!", "¡Eso!" –que son empleados para indicar sus intereses–, con la imitación de palabras familiares, de imperativos: "¡Mirá!", o con la mención de los objetos que desea.

Desde el punto de vista lingüístico, la explosión que se produce en este segundo año de vida es la más importante en toda la vida del ser humano y la escuela debe intervenir activamente propiciando este desarrollo y enriqueciéndolo con las posibilidades que la vida en grupo dentro de una institución brinda y que los contextos de instrucción favorecen. Los niños aprenden a armar frases de dos palabras alrededor de los 22 meses y a partir de ese momento la expansión y la complejización de su lenguaje es constante. Lo utilizan para designar, pedir, expresar sus demandas, establecer contacto afectivo, para comunicarse con el adulto y con sus pares. Las frases que producen se parecen a un telegrama en su aspecto sintáctico (no aparecen artículos y preposiciones), pero desde el punto de vista del significado constituyen mensajes con sentido. "¡Oso no tá!" (no está el oso). Describen acciones: "Nene caió"; señalan la pertenencia: "¡Cato mío!" (es mío el gato); o cualidades de los objetos: "Gane nene" (es grande el nene).

En esta etapa tiene gran importancia el empleo del nombre propio. El niño comienza a utilizarlo en tercera persona al hablar de sí mismo, porque es así como escucha que se refieren a él: "Martín no quiere", para dar más tarde lugar al uso del pronombre de primera persona y los posesivos: "Yo no quiero", "Dame", "Es mío".

Aproximadamente a los dos años y seis meses aparecen los enunciados de más de tres elementos. Con su aparición, el lenguaje se separa del gesto. Los enunciados implican asimismo una diferenciación entre objetos y cualidades. En este momento las producciones del niño comienzan a reflejar de manera más fiel las características del modelo lingüístico que se les propone, la variedad lingüística familiar.

A los tres años las conversaciones conservan aún mucho de su carácter de monólogos paralelos, que progresivamente se van articulando entre sí. Para que esto suceda, para que se produzca un real intercambio, debe existir un propósito comunicativo auténtico como ser la disputa por un juguete, la invitación a jugar a un amigo, el acuerdo sobre cómo y a qué se jugará. En las propuestas didácticas tal propósito comunicativo debe mantenerse. ¿Cómo se logra? Se trata de que los niños conversen cuando tienen que comunicar algo y no para cumplir con el ritual de la ronda de intercambio, se trata de promo-

ver estos momentos cada vez que tienen cosas para contarse o para discutir y no por rutina.

Los adultos pueden intervenir repitiendo lo que el niño dice, agregando algo mediante la reposición de lo que el niño no dijo.

El niño ejerce así su poder de locutor de diversos modos: atrayendo la atención de los demás, llamando a los otros, rehusando o protestando, designando objetos como respuesta a una pregunta: "¿Qué es...?", designando acciones, pidiendo. Rápidamente aprende que hablando consigue más rápidamente lo que desea. El lenguaje le sirve también para:

- ▲ Establecer precisiones: "Pongo otro" (no éste), "dame leche" (no agua), "hice caca" (no pis).
- ▲ Afirmar el yo: "Quiero...", "voy a...", "es mío".
- ▲ Describir cambios de posición: "Se fue..." "Allí..." "Aquí".
- ▲ Establecer la razón de una ausencia: "Está en el trabajo".
- ▲ Señalar que hay una acción en curso.
- ▲ Explicitar diferenciaciones: "¡No tiene ruedas!" (en referencia a un objeto ya visto).
- ▲ Hacer notar su decepción: "¡No entra!"
- ▲ Destacar atributos: "Es rico", "es chiquito".
- ▲ Explicitar intenciones anticipando la acción: "Lo pego acá".
- ▲ Relatar: "¡Me caí!", "¡Lloré!", "¡Me lo dio mamá!".
- ▲ Expresar sus sentimientos y emociones: "Me duele", "estoy contento".

Cuando los niños asisten a la escuela, la red de comunicación en la que se desenvuelven se amplía: tienen ocasión de comunicarse entre sí, con los docentes, con el personal de maestranza, con visitantes de la sala como los padres de sus compañeros, el personal de conducción, etc. Lo hacen en diferentes constelaciones: por parejas, en pequeños grupos, con el grupo total. Por otra parte, el jardín provee nuevas experiencias dando así la ocasión de conversar sobre lo que se hace, se observa, se lee, se construye, se dibuja. Promueve actividades grupales que suscitan conversaciones, comentarios, discusiones.

En relación con las prácticas del lenguaje, el docente provee un entorno y materiales que alienten a los niños a conversar, escuchar, "leer y escribir"; lee para los niños en los contextos más variados; lee y escribe delante de los alumnos para que ellos "vean cómo lo hace"; interactúa con los niños cuando ellos "leen", "escriben" o dialogan; propone juegos verbales, rimas, adivinanzas.

De conversar en la familia a conversar en el jardín

Se examinará el impacto que ejerce la escolaridad sobre la adquisición del lenguaje y sobre las pautas de comunicación que el niño va construyendo.

Conversar en la familia

El derecho a la palabra que la familia otorga a los niños ha variado en las últimas décadas. La participación que se espera de ellos no se limita a

escuchar la palabra del adulto. Los niños intervienen, opinan, cuestionan. Pero estos procesos no son simples, muchas situaciones sociales atraviesan esta "toma de la palabra" por parte de los pequeños: las a veces escasas ocasiones en las que la familia se reúne, los horarios diferentes de cada uno, las condiciones de la vivienda –en la medida que inciden sobre la interacción social–, la prolongación del tiempo que pasan los adultos fuera del hogar, la penetración de la televisión en la vida de la familia.

En el marco de estas diversas condiciones económicas, sociales, culturales, emocionales, transcurre la vida de los niños y es en ese marco donde adquieren sus primeras prácticas del lenguaje. ¿Qué ocurre en la relación con el grupo de pares? Ciertos niños provienen de familias numerosas donde tienen oportunidad de interactuar constantemente con otros niños o bien asisten desde muy pequeños al jardín maternal, mientras que otros sólo interactúan con adultos y el ingreso al jardín les presenta el desafío de establecer relaciones con sus pares.

¿Qué sucede en la relación con los adultos? Algunos niños han tenido escaso tiempo y oportunidad de conversar con adultos, dependiendo de las condiciones de vida, de las pautas comunicativas del hogar. Para ellos, la participación en las nuevas situaciones comunicativas entre niños y docentes que la escuela propone, puede transformarse en una situación de exposición dolorosa (cabe destacar que ciertos factores personales que afectan el desarrollo del lenguaje, como la tartamudez, acentúan este temor a exponerse).

Otros, en cambio, provienen de hogares en los que es más frecuente el diálogo entre adultos y niños, en los que estos últimos son escuchados con atención y hasta elogiados por sus comentarios. En sus familias se suelen mantener conversaciones grupales prolongadas. Estas pautas de comunicación familiar son más semejantes, más próximas, a la cultura escolar. Más aún, sus padres crean conversaciones de tipo "didáctico" para lograr que se expresen con mayor fluidez. Es el caso de los padres que señalan a su hijo un juguete preguntándole: "¿Qué es esto?", "¿de qué color es?", "¿tiene ruedas?", con el objeto de verificar si puede responder. Es posible que para estos niños "entrenados", la participación en las situaciones de intercambio escolar resulte más fácil. Pero aun para ellos la vida en el jardín presenta nuevos contextos.

CONVERSAR EN EL JARDÍN

Existen ciertas prácticas del lenguaje, como las consignas grupales o las rondas de intercambio, que pueden ser denominadas "formatos escolares", ya que la vida social no presenta situaciones comunicativas semejantes. Por ejemplo, al ingresar a la escuela los niños no saben conversar en un grupo amplio ya que los intercambios familiares a los que están habituados no incluyen más de tres o cuatro personas. Aprenden a hacerlo con la ayuda del docente y para muchos demanda un gran esfuerzo: son los que en el momento de los intercambios colectivos permanecen callados, se escapan, participan gritando o hacen algo diferente de lo que se espera de ellos: juegan, hacen

acrobacia, cantan o hablan en voz baja con un compañero. No se trata de que no sepan hablar sino que desconocen este singular patrón de intercambio o bien ocurre que este tipo de conversación los intimida o aburre. En otros momentos de la vida en la sala, como el juego en el patio o en los rincones, se comunican con sus compañeros sin dificultad. En esas ocasiones conversan animadamente sin problemas ni inhibiciones.

Algo similar ocurre cuando el docente propone una consigna grupal: "Ahora todos hacemos un trencito para ir al patio". Lentamente cada uno irá aprendiendo que el "todos" se refiere también a él, que se espera que él también se incorpore al tren ya que en un primer momento este conocimiento no está aún construido y es probable que espere que lo llamen a él personalmente.⁷¹

Al ingresar al jardín el campo social se extiende trasponiendo las fronteras del universo cercano, del mundo de la familia, de los vecinos. Los niños tienen oportunidad de conversar mientras juegan con distintos compañeros, de comunicarse con el docente sin la "traducción" de la familia, de hablar de nuevos temas, de dar mayor precisión a su expresión. El maestro actúa como mediador, facilitador o informante y también provee, de ser necesario, tal como la familia lo hizo en los primeros años, andamiajes para favorecer la comunicación y ayudarlos a progresar en su competencia lingüística.

Factores personales

Así como las características del intercambio familiar afectan la competencia lingüística, algunos factores personales, como la timidez, o la inseguridad creada por dificultades de dicción u otros motivos, bloquean la participación de algunos niños. Cuando comienzan a hablar, lo hacen en voz muy baja o muy lentamente, los compañeros los urgen a terminar y ellos optan por permanecer callados, si el docente no interviene oportunamente. Cuando a los tres años el niño continúa comunicándose en forma gestual y no se advierten progresos en el desarrollo de su lenguaje a partir de su incorporación a la sala, es necesario orientar a la familia y en ocasiones alentarla a consultar con profesionales con el fin de detectar si existe alguna dificultad auditiva, neurológica, intelectual o emocional que inhiba el progreso. En este sentido, el jardín cumple una importante función preventiva.

Es necesario tener en cuenta que muchas veces la lentitud en la adquisición del lenguaje se vincula con situaciones puntuales que el niño está atravesando, como enfermedades o duelos familiares, nacimiento de hermanitos, etc. Merece destacarse la situación particular de los niños que provienen de otros países, algunos cuya lengua materna no es el castellano y otros que hablan diversas variedades de nuestro idioma. Ellos requieren atención, acompañamiento y cuidado para que la lengua no se convierta en factor de aislamiento o exclusión.

En este período evolutivo, los frecuentes "errores" o "confusiones" en el uso del lenguaje ("¿Quién 'ponió' el pan?") obedecen a intentos de hallar regularidades lingüísticas y forman parte de un activo proceso de construcción.

⁷¹ Véase "La tarea compartida: el trabajo grupal", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco General, op. cit., pág. 110.

Aspectos grupales

En algunas salas ocurre que en los momentos de intercambio colectivo es un grupo numeroso el que permanece habitualmente callado, esto sucede cuando hay un grupito que intimida a los demás, cuando las niñas o los varones monopolizan la palabra y no dejan que los otros se expresen o cuando el grupo no toma en cuenta del mismo modo los aportes de todos. El docente debe estar alerta a estas situaciones y desempeñar un rol fundamental para resolverlas: espera que los que se expresan lentamente finalicen de hablar e insta a todo el grupo a dejarlos terminar de decir lo que comenzaron; da la palabra a otros sin dejar que los más rápidos o los más charlatanes monopolicen los diálogos; estimula a los más callados por medio de preguntas o introduciendo temas de conversación que los entusiasmen particularmente; comenta a todos lo que ocurre, enseñándoles a hablar de sentimientos, relaciones interpersonales.

En "Conversar en el jardín" se trabajarán los siguientes contenidos:



Pedir

- ▶ Solicitar la atención del adulto ante una necesidad (porque se hizo pis, porque se lastimó).
- ▶ Solicitar al adulto o a sus pares:
 - un material,
 - un juguete,
 - un cuento o un poema,
 - una canción,
 - un títere de su preferencia.
- ▶ Solicitar la mediación del adulto frente a un conflicto.

Preguntar/ responder

- ▶ Pedir explicación al adulto acerca de lo que se está escuchando.
- ▶ Preguntar por la causa / la razón de algún suceso.
- ▶ Responder adivinanzas.
- ▶ Responder a la consigna de un juego, a una rima (¿Lobo está?, Un elefante muy...).
- ▶ Responder a la propuesta de juego o al inicio de diálogo de un par.

Expresar las propias necesidades y emociones

- ▶ Referirse a sí mismo por medio del lenguaje. ("A mí me gusta". "Yo siempre...". "Me toca a mí". "La plancha es mía".)
- ▶ Indicar su nombre y algunos datos de filiación (por ejemplo, su edad), el nombre de su sala o su docente.

*Expresar las propias
necesidades
y emociones*

- ▶ Manifestar algunas emociones o sensaciones sobre episodios vividos ("Me asustó cuando el león abrió la boca"), o sobre lo que ha escuchado narrar (desde expresiones como "¡Viva!", "¡Otro más!", "¡Qué malo!" hasta otras como "Me dio risa", "Me dio ganas de llorar cuando...").
- ▶ Comentar sucesos de la vida familiar o escolar.

*Escuchar
activamente las
consignas y pedidos
formulados
por el adulto*

- ▶ Realizar alguna acción propuesta por el docente al grupo.
- ▶ Pedir aclaraciones sobre algún aspecto de la consigna que no se comprendió. ("¿Con qué le pego la barba?", "¿dónde pongo la mochila?")
- ▶ Solicitar ayuda al docente o a los compañeros para el cumplimiento de la consigna propuesta por el maestro.

*Relatar/escuchar
relatos de la vida
cotidiana*

- ▶ Relatar un suceso de la propia experiencia.
- ▶ Relatar una acción realizada a quienes no la compartieron.
- ▶ Relatar lo que se ha observado o escuchado.
- ▶ Escuchar con actitud participativa comenzando a formular interrogantes, pidiendo detalles y haciendo comentarios sobre lo que se ha relatado.
- ▶ Vincular lo que se escucha con las propias experiencias.
- ▶ Renarrar lo que se escuchó.
- ▶ Escuchar durante períodos cada vez más prolongados relatos de los adultos y de sus pares.

ACTIVIDADES

El maestro propicia muy especialmente en estas salas toda situación o actividad que favorezca la conversación, el comentario, la pregunta y la respuesta, el juego en grupo.⁷²

El docente interviene:

⁷² Véase también el apartado "Actividades", pág. 28 en este documento.

- iniciando el intercambio,
- describiendo para los niños lo que hace o lo que ve,

- formulando preguntas abiertas y dando tiempo para que los niños respondan,
- propiciando los diálogos entre los niños sin constituirse en interlocutor único,
- "traduciendo" cuando es necesario lo que un niño dijo,
- formulando problemas,
- pidiendo que le cuenten cómo hicieron un trabajo, que opinen sobre lo que vieron, vivieron o escucharon,
- promoviendo el contacto con diversos interlocutores: visitantes de la sala y personas con quienes los niños se relacionan en el curso de las diferentes experiencias,
- generando situaciones estimulantes y un clima afectivo de participación para que todos se sientan habilitados para hablar, para callar si así lo desean, para escuchar con interés a los otros.

Para hablar, es necesario tener sobre qué hacerlo. En la medida en que las experiencias sean ricas, que los materiales sean adecuados, variados, estimulantes, las posibilidades de promover diálogos serán mayores.

Algunos materiales específicos son buenos promotores de diálogo: teléfonos, títeres, micrófonos, grabadores, videos, libros, revistas. Toda lectura en la sala genera intercambios, si el docente puede crear un marco en el cual los niños puedan mirar juntos libros y revistas, explorarlos con libertad, compartirlos, comentarlos.

En el caso del juego con teléfonos, éstos pueden incorporarse en el momento del juego dramático en la sala de dos años. Puede tratarse de celulares, teléfonos comunes o públicos, de juguete en algunos casos y reales en otros. Es necesario que haya muchos pues suelen generar entusiasmo y su empleo es "contagioso". Antes de introducir este material entre los elementos destinados al juego dramático, el docente podrá hacer algún llamado telefónico en presencia de todos, explicitando el motivo del llamado. Podrá mostrar cómo busca el número en su agenda, cómo marca y se comunica con su interlocutor (real o imaginario), cómo hace alguna anotación mientras habla. Más adelante se incorporan los teléfonos, que constituyen un material adecuado para generar situaciones de diálogo entre los niños, quienes juegan conversando entre ellos o con un interlocutor imaginario.

LOS MOMENTOS DE INTERCAMBIO

Hablar en el jardín enfrenta a los niños a formas de comunicación novedosas, diferentes de las conocidas, que se rigen por reglas inexploradas aún por ellos e incluso complejas para los adultos. Por ejemplo, las rondas de intercambio en las que se trata de conversar sosteniendo un tema. Seguramente los niños se preguntan: "¿Qué esperan que cuente?" "¿Y si no se me ocurre nada?" "¿Cuándo me toca?" "¿Debo esperar hasta que todos hablen?" "¿Debo gritar más que todos para que me toque a mí?"

La ronda de cambio es un "formato escolar", un artificio didáctico ideado para estimular el contacto grupal, que adquiere sentido si promueve ver-

daderos intercambios que se producen cuando los alumnos tienen algo que comunicar. Cuando los momentos de intercambio se hacen rutinarios y se limitan a una exposición sucesiva y ordenada de aportes (se les suele pedir que intervengan ordenadamente siguiendo la disposición espacial de la ronda y no su necesidad de decir algo), sólo participan en forma activa unos pocos, que en general son los mismos. El interés de los pequeños decae y el docente debe usar artificios cada vez más estridentes para tratar de concitar la atención, como diversos recursos para imponer silencio ("Nos ponemos un broche en la boquita"). Paradójicamente, se busca la interacción entre todo el grupo y se termina con una ronda de intervenciones radiales, dirigidas al docente, que es el único que escucha y responde brevemente a los aportes de quienes hablan. Él se ocupa también de mantener el control del grupo e invita a continuar la ronda cuando un alumno terminó de hablar.

Para que estas situaciones resulten productivas, deben realizarse en el momento más propicio del día, no necesariamente al llegar. Es importante que el docente escuche con atención lo que los niños relatan y responda en forma pertinente: no se trata de escuchar por turno a todos mecánicamente sino de lograr un verdadero diálogo; no se trata de intervenir para corregir lo que los niños dicen sino de comunicarse con auténtico interés por el aporte de cada uno. Cuando el docente responde, debe hacerlo tratando de generar en el grupo curiosidad por lo que se contó, de satisfacer las inquietudes del narrador o de promover la reflexión de todos, debe tomar en cuenta en su intervención las palabras de los niños y comprender que no es dable esperar que ellos hablen en la ronda tan libremente como cuando lo hacen en el grupo de pares.

La presencia del maestro, la forma de intercambio, el número de interlocutores son un desafío. Tomando en cuenta las características de esta propuesta, se la debe alternar con otros momentos, por ejemplo los dedicados a planificar actividades o a evaluarlas, a comentar experiencias que se realizaron durante la jornada, que promuevan redes de comunicación diferentes: por parejas y en pequeños grupos.

Todas las actividades que se desarrollan en la escuela promueven intercambios verbales y, además, a los niños les agrada participar de juegos con palabras: rimas (por ejemplo, completar la rima: "era un elefante muy...", aplaudir si rima), acertijos, adivinanzas y juegos más estructurados: "Veo-veo", "Viene un camión cargado de...", "Pinocho dijo...", "Hop", entre los más tradicionales.

ESCUCHAR CUENTOS Y RELATOS

"He aquí que los años han pasado, y hemos vivido y olvidado tanto; pero esos pequeños, insignificantes cuentos, esos granos de arena en el inmenso mar de la literatura, siguen ahí, latiendo en nosotros."

Julio Cortázar

El docente de las salas de 2 y 3 años es un mediador entre los niños y los

textos literarios, con una importancia trascendental por tratarse de una etapa fundante en el vínculo de los niños con la literatura. Quizás algunos de ellos hayan tenido oportunidad de escuchar algún cuento o relato en el ámbito familiar. Para otros, ocurrirá por primera vez en la sala de jardín. Las diferentes experiencias que cada uno de sus alumnos traiga configurarán un bagaje, quizás pequeño y heterogéneo, pero que podrá brindar un punto de partida desde el cual el docente pueda trabajar de manera sistemática. Recordemos que, en todos los casos, la escucha compartida con el grupo de pares de lo que el docente lee o narra resultará también una experiencia novedosa.

La intervención de los niños en esta actividad consistirá en escuchar con creciente atención lo que el docente relata. El escuchar puede, a primera vista, parecer una actividad pasiva. Sin embargo nunca lo es, y mucho menos cuando se trata de textos literarios. Para los niños de dos años, será una importantísima forma de acompañar el proceso de construcción de representaciones explicado con anterioridad. Progresivamente –como ocurrirá con los de tres, afianzados ya en esta posibilidad– irán dando forma a sus propias imágenes con respecto a lo escuchado. Las diversas historias los invitarán a reír, emocionarse, pensar, dudar; acompañar a los personajes de los relatos en sus diferentes avatares, con sus diversas formas de actuar, de resolver problemas, de sentir. Las resonancias que en cada uno origine lo escuchado serán gradualmente más variadas y ricas.

Escuchar se constituye en un valioso aprendizaje, requisito indispensable para acceder al disfrute que propone el contacto con la literatura.

Por eso resulta fundamental brindar las condiciones para que el grupo pueda ejercer este quehacer: al seleccionar adecuadamente los textos para leer o narrar, al crear el clima apropiado, al dar el tiempo y el espacio necesarios, al otorgar relevancia a la actividad comprometiéndose verdaderamente con la transmisión del texto elegido.

LA SELECCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Los relatos y los cuentos⁷³ son los géneros que, dentro del discurso narrativo, se adecuan mejor a las posibilidades de escucha de los niños de dos y tres años. Ambos deberán ser sencillos y breves. Es importante realizar una selección criteriosa que asegure la comprensión del hilo argumental para que los alumnos puedan disfrutar plenamente de estas manifestaciones.

En todos los casos, en primer lugar, habrá que asegurarse de su calidad estética, que deberá estar presente aun –y muy especialmente– en la brevedad y la sencillez de estas narraciones. Quizás para muchos éstas sean las primeras oportunidades de escuchar una historia de ficción; por ello es de suma importancia que la elección del docente les asegure un encuentro con verdaderos textos literarios.

La selección de cuentos y relatos tomando en cuenta los temas y la

⁷³ En este documento se hace referencia a ambos como narraciones de sucesos encadenados. A diferencia del relato, el cuento mantiene la tensión narrativa y la estructura de efecto unitario al centrarse en un acontecimiento.

estructura narrativa ayudará a que resulten más atractivos y posibles de disfrutar en estas edades.

A modo de orientación, se formulan aquí algunos aspectos a tener en cuenta. El docente podrá contextualizar estas sugerencias a su grupo real, de manera que la selección de textos contemple sus características y propicie así una experiencia satisfactoria y enriquecedora.

En cuanto al argumento,⁷⁴ se sugiere:

▲ *Acciones*⁷⁵ y *acontecimientos*:⁷⁶ claros y comprensibles. Un acontecimiento central y acciones que se repitan facilitarán seguir el desarrollo del relato. Los acontecimientos ligados a cuestiones básicas para los más chiquitos (como tener frío, hambre o sueño, por ejemplo) y los que impliquen un problema a resolver para los más grandes (el grillito que no encuentra un lugar adecuado a su tamaño para vivir, un gatito que se pierde, por ejemplo) ayudarán a seguir el desarrollo del hilo argumental, que se centrará en las acciones reiteradas por los personajes para encontrar una solución.

▲ *Personajes*: la presencia de un protagonista que concentre la atención y lleve adelante las acciones centrales permitirá comprender mejor el desarrollo argumental y, por consiguiente, disfrutar más del relato. Los personajes deberán ser conocidos. Los animales personificados –es decir, los que aparecen hablando y actuando en forma similar a los seres humanos–, resultan de gran interés en esta etapa, especialmente si son pequeños. Es importante que estén caracterizados de manera simple –a través de los rasgos de su apariencia física o de su carácter (timidez, valentía, curiosidad, etc.)–, que resulten coherentes para acompañar el desarrollo de sus acciones en el funcionamiento de la narración.

▲ *Escenarios*:⁷⁷ deberán ser conocidos y funcionales al relato; es decir, posibilitarán ubicar las acciones de los personajes sin confundir ni distraer. Las descripciones, si las hay, serán muy breves y sencillas.

En todo relato, con sus personajes en acción, sus acontecimientos y escenarios, se muestra un pequeño mundo. Para los niños de dos y tres años es importante que los referentes de las narraciones –seres, cosas, sentimientos, fenómenos climáticos, etc.– resulten cercanos a sus experiencias y, a la vez, permitan ir ampliándolas, propiciando un mayor conocimiento de sí mismos –por identificación con los personajes– y del mundo que los rodea.

Ejemplos a modo de orientación

▲ En el cuento "Gato tiene sueño" de Satoshi Kitamura, un gato somnoliento busca un lugar adecuado para dormir dentro de la casa. Sobre el piano donde toca uno de los niños resulta ruidoso; una olla de la cocina, incómoda; el lavatorio del baño, frío y resbaloso. Se asoma por la ventana, pero en la

⁷⁴ Argumento: en este documento se entenderá como "cadena de sucesos que se comunican a lo largo de la obra".

⁷⁵ Acciones: en este documento se entenderán como "cambios de estado provocados por los personajes".

⁷⁶ Acontecimientos: en este documento se entenderán como "cambios de estado que afectan a los personajes".

⁷⁷ Escenarios: en este documento se entenderán como "lugares en donde los personajes accionan y les ocurren acontecimientos".

pared medianera hay muchos gatos durmiendo y no hay lugar. Finalmente resuelve su problema al encontrar a su dueña –una nena– en el living. Allí se acomoda a dormir confortablemente sobre su falda.

▲ En el relato "Federico dice no" de Graciela Montes, el pequeño Federico –que tiene una hermanita recién nacida– reitera sus "no" constantemente: no quiere tomar la leche, ni salir de compras con la mamá, ni dar un beso a su abuela que llega de visita. Al ir al parque no quiere ponerse un abrigo cuando su mamá se lo pide y a la noche tampoco quiere bañarse. Tampoco quiere ir a dormir luego de cenar. Está cansado de tanto decir no. Cuando su papá lo arroja en la cama y le propone contarle un cuento, su respuesta es "Nnnn... sí".

▲ "Un botón perdido" de Arnold Lobel (en *Sapo y Sepo son amigos*) es un cuento que refiere la historia de dos amigos sapos –de nombre Sapo y Sepo– que salen de paseo. Al volver a su casa, Sepo descubre que ha perdido un botón de su chaqueta. Sapo le propone volver a todos los lugares en donde estuvieron para buscarlo. Así lo hacen y en el intento van encontrando diferentes botones, con ayuda de otros animalitos que se suman a la búsqueda, pero ninguno es el de Sepo. Enojado, éste regresa a su casa dando un portazo. Al llegar encuentra allí su botón. Piensa que ha causado muchas molestias a su amigo y decide coser todos los botones encontrados para decorar su chaqueta y obsequiársela a Sapo. Éste la recibe con gran alegría, se la pone y comienza a saltar. Ningún botón se cae porque Sepo los ha cosido muy bien.

En cuanto a la trama,⁷⁸ se sugiere considerar:

▲ **Predominio de la acción por sobre los acontecimientos:** un solo acontecimiento central que concentre la atención en las acciones que deriven de él da más dinamismo y ritmo al relato, lo que favorece mantener la atención de los niños. En el antes comentado "Gato tiene sueño", por ejemplo, las acciones del gato buscando un lugar para dormir son las derivadas del único acontecimiento presente: el tener sueño.

▲ **Repetición de acciones:** las acciones repetidas por los protagonistas, lejos de provocar el desinterés de los niños, son un recurso de la narración que permite acompañar mejor el desarrollo de la trama. Los tres ejemplos anteriores, tanto los cuentos como el relato, evidencian esta característica.

▲ **Repetición de palabras y frases:** la reiteración, generalmente rimada, da ritmo y musicalidad a la narración, lo que la hace especialmente atractiva.

▲ **Linealidad en la secuencia de sucesos:** el orden de aparición de acciones y acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias que den simplicidad a la trama, de modo que se facilite la comprensión del argumento narrado.

▲ **Final feliz:** en el transcurso del cuento o relato aparecerán diversos suce-

⁷⁸ Trama: en este documento se entenderá como "orden de aparición de los sucesos en la obra".

sos para promover interés. La preocupación, el enojo, la tristeza, etc. de los protagonistas requerirán de un desenlace satisfactorio que será recibido con gran regocijo por los niños.

Otros ejemplos

▲ En "¿Qué se pondrá Osito?" de Else Minarik (en *Osito*) un pequeño oso que tiene frío acude a su mamá. Cada vez ella dice: "Vete frío, que mi osito es mío". y le prepara diversas ropas: un gorro, un abrigo, un pantalón. Al recibir las prendas, el osito exclama: "Fuera, frío, que el gorro (abrigo, pantalón) es mío". Finalmente la mamá le pregunta si quiere un abrigo de piel, cosa que el osito acepta. Entonces, le quita las prendas que antes le había dado mostrándole que ya tiene un abrigo de piel, con lo cual él se va contento y sin frío a jugar.

▲ "El grillo que quería tener una casita" de Juana Teresita Costas (en *Los tres vestidos de Fina*) cuenta las andanzas de un pequeño grillo que busca una casa de su tamaño. Al hacerlo se topa con "casitas" que están ocupadas. Ante cada una canta preguntando: "Crí, crí, crí, crí/¿Mi casita está aquí?"; sus dueños se asoman y responden: "No señor, no señor/es la casa del caracol" y "No señor, no señor/es la casa del picaflor". Finalmente encuentra una rosa, como nadie responde, se mete en ella y continúa cantando. El viento y las mariposas creen que es la rosa que canta y se reúnen a volar sobre ella. Y así termina, al decir de su autora "el cuento del único grillo cantor que encontró su casa en una flor".

▲ En "Puro cuento del caracol Bú" de Laura Devetach (en *Monigote en la arena*) un caracol se cansa de su casita que parece un cucurucho. Entonces la deja y comienza a recorrer el jardín en busca de algo adecuado. Encuentra un grano de maíz y se lo coloca como casa. Mientras camina, el sapo, el grillo y la tortuga lo saludan diciéndole –cada uno a su vez–: "¡Adiós, señora lombriz con un maíz arriba!", "¡Adiós, señor tallarín con un maíz arriba!" y "¡Adiós, señor piolín con un maíz arriba!". El caracol Bú responde "¡Colelo!", cada vez más ofendido. Prueba con otros elementos para que no lo confundan (una cáscara de maní, una tiza, un botón...) pero ninguno resulta adecuado. Al dar toda la vuelta al jardín, se reencuentra con su "cucurucho" que le vuelve a gustar. Se lo pone y lo adorna con el grano de maíz, por lo cual los bichitos lo saludan diciéndole: "¡Adiós caracol con un maíz arriba!". Y Bú contesta: "¡Col col!", satisfecho y feliz con su casa "que se pone y se saca".

En los ejemplos anteriores puede verse cómo las tramas de los tres cuentos observan las características mencionadas. Como ya se puntualizó, la sencillez de estas narraciones no impide que presenten un lenguaje sugerente, que posibilite la creación de imágenes propias en los niños. Los juegos de palabras, los vocablos que en sí mismos son sonoros, la adjetivación, el armado de las frases, toda la "artesanía" que implica un texto literario, deberá posibilitar en la brevedad de estos textos la plurisignificación necesaria para que se los consideren auténticas manifestaciones literarias.

En "Escuchar cuentos y relatos" se trabajarán los siguientes contenidos:



*Relatar/escuchar
relatos ficticiales*

- ▶ Escuchar activamente la lectura y la narración de cuentos y relatos.
- ▶ Vincular lo que se escucha con las propias experiencias ("Mi tío también casi se ahoga", "yo también tengo miedo cuando hay truenos").
- ▶ Comentar acerca del contenido de una historia narrada (accionar de un personaje, desenlace).
- ▶ Solicitar un cuento para que le lean o narren.

ACTIVIDADES

Hecha la selección de textos narrativos, el docente podrá leer o narrar a sus alumnos. Es muy importante que ambas formas de transmisión estén presentes, alternándose a lo largo del año. Bien realizadas, propiciarán la escucha atenta e interesada de los niños, permitiéndoles acceder al disfrute de las obras elegidas.

La **narración** del cuento o relato, empleando la voz, los gestos (movimientos de la cara) y ademanes (movimientos del cuerpo), será un excelente medio que facilitará la formación de imágenes propias en los niños durante la escucha, un excelente apoyo para favorecer el seguimiento del hilo argumental de las historias.

Toda narración se convierte en una recreación del texto elegido, en donde tienen enorme peso las decisiones del narrador. Para preparar la narración se sugiere:

- ▲ Leer con mucha atención el texto elegido, tratando de imaginar cada personaje, cada escenario, cada suceso que presente.
- ▲ Memorizar el orden de las secuencias. Por ejemplo, en el caso del cuento antes mencionado, "El grillo que quería tener una casita", podrían ser: preocupación del grillito – decisión de buscar una casa – encuentro con el caracol – encuentro con el picaflor – hallazgo de la rosa – llegada del viento y mariposas – celebración.
- ▲ Tratar de dar a cada personaje algún rasgo que lo diferencie de los demás, con la voz, gestos o ademanes. Por ejemplo, una voz que caracterice al grillito, gesto de asombro al descubrir las "casas" ocupadas, ademán de "asomarse" para el caracol y el picaflor, con voz algo más grave y decidida al responderle, etcétera.
- ▲ Mantener las frases que se repiten, ya que –como se mencionó– dan un ritmo especial a la narración y ayudan a seguir mejor la trama. Por ejemplo,

"Crí, crí, crí, crí/¿Mi casita está aquí?", "No señor, no señor/es la casa del caracol".

▲ Ubicar a cada personaje en el "espacio" del cuento. Por ejemplo, el grillito se inclina levemente hacia la "casita" que el narrador ubica a su derecha; el caracol se asoma mirando hacia la izquierda.

▲ Dar a la voz de base para el relato, la voz del propio narrador, la mayor expresividad posible, sin afectación. Hacer que la forma de contar se distinga de otros momentos en los que se habla a los niños (conversación, explicación de una actividad, etcétera).

▲ Incluir onomatopeyas (imitaciones de sonidos). En el cuento que tomamos de ejemplo aparece explícitamente el "cri-cri" del canto del grillito. Pueden incluirse otras: el susurro del viento, un sonido que acompañe el salto del grillito al retirarse de las casitas ya ocupadas, etcétera.

El docente narrará sentado, lo que brindará la sensación de permanencia y entrega que ayuda a los niños a participar de la escucha con similar actitud. El narrar sentado no impide en modo alguno la realización de movimientos que sugieran, por ejemplo, caminar, saltar, volar, etc. Lo más importante es el movimiento interno –el que sugiere el narrador– compenetrado con el cuento que narra. Si él "ve", si él siente desde su interior ese caminar, saltar o volar, lo hará "ver" también a sus alumnos.

La **lectura** de un libro frente a los niños implica favorecer el encuentro con un portador de texto que será muy significativo para ellos.

La actitud lectora del docente, su posición corporal, su concentración en la letra escrita, el desplazamiento de la mirada, el volteo de las páginas, pueden parecer hechos muy simples; sin embargo, estarán brindando un modelo lector muy importante para favorecer en los niños su encuentro con los libros, como lectores "no convencionales" en esta etapa, capaces de reproducir la práctica de la lectura como actitud, como actividad social y como lectores convencionales en el futuro.

Al comenzar la lectura es conveniente no interrumpirla con ninguna observación, es decir, limitarse a leer siguiendo el desarrollo de la historia, propiciando la entrada al mundo imaginario y la permanencia en él hasta que la historia finalice. El docente podrá aplicar gran parte de las técnicas que dan vida a la narración del cuento: flexibilidad en la voz, pausas, entonaciones, voces diferentes para los personajes, algunos gestos que remarquen sensaciones o sentimientos de éstos, y hasta algún ademán que puede hacerse con la mano que no sostiene el libro. Todo esto dará mucho mayor encanto a la lectura, la hará más expresiva y sugerente, propiciando un encuentro placentero con el relato.

Es muy importante organizar al grupo para escuchar la narración o lectura. Crear un clima diferente al de otras actividades. Reunirlos al llamado de una canción, un juego de palabras, que opere como una "llave" que marque la diferencia con ese momento, que dé la entrada al encuentro con el relato en un clima de tranquilidad, de entrega. Aunque algunos o muchos de los niños lleguen con la experiencia de haber escuchado cuentos o relatos en el ámbito familiar, para todos significará una novedad participar en esta escucha junto con el grupo de pares.

Es aconsejable que los niños se ubiquen frente al maestro en semicírculo, sentados lo más cómodos posible, sin molestarse unos a otros y sin impedirse mutuamente la visión del docente.

El docente estará enseñando a los niños a ser oyentes de un tipo de texto muy particular, el texto literario, que posibilita procesos internos de gran riqueza. Por eso resulta fundamental brindar las condiciones para que el grupo pueda ejercer este quehacer: crear el clima apropiado, dar el tiempo y el espacio necesarios, otorgar relevancia a la actividad comprometiéndose verdaderamente con la transmisión del texto elegido. Leer o narrar con ganas, utilizando la flexibilidad de la voz para imprimir diversas entonaciones y matices acordes con cada texto o con diferentes momentos de los mismos (suspense; asombro, desconcierto o alegría de algún personaje, final feliz, etcétera).

El momento de escuchar una lectura o narración tiene gran valor como actividad por sí misma, no importa cuán breve sea el tiempo que demande. El docente podrá apreciar diversos signos, a veces muy sutiles, que serán valiosos indicadores del interés que el texto literario va suscitando: expresiones de asombro, sonrisas, mirada atenta a sus movimientos, distensión al finalizar el relato, etc. Es importante recordar que en los más chiquitos –en la mayoría de los casos– difícilmente aparecerá algún tipo de verbalización al finalizar el relato que dé cuenta de lo que les ha ocurrido durante la escucha. Las manifestaciones espontáneas o "comentarios" que suelen hacer los niños de cuatro y cinco años ("¡qué lindo!", "¿nos contás otro?", etc.) resultan aún lejanas para ellos. Sin embargo, así como es posible apreciar el interés durante la escucha por la actitud que asumen, es frecuente que una vez concluida ésta aparezcan otro tipo de manifestaciones, generalmente más ligadas a lo gestual o corporal (abrazos o besos al docente y hasta aplausos). Además muchas veces es factible observar cómo ese texto que parece haberse "evaporado" en el aire al finalizar la lectura o la narración ha sido, en realidad, "atesorado" y reaparece en la reiteración de alguna palabra y hasta alguna frase en momentos posteriores, mientras realizan otra actividad, un juego, una dramatización. También serán valiosos indicadores la predisposición que el grupo demuestre cuando se los invite a escuchar otro cuento y el hecho de que ellos mismos comiencen a solicitarlo.

Gradualmente, en particular en la sala de 3, el docente invitará a realizar algunos comentarios sobre lo escuchado, apuntando a que comiencen a poner en juego su interpretación. Ésta es una actividad intelectual rica y compleja que el lector ejerce. Es, en principio, una actividad individual que se desarrolla en la interacción con el texto. En el caso del jardín esto ocurre gracias a la mediación del docente que lee o narra al grupo. Lo que interesa es que los niños puedan expresar las diversas construcciones de sentido que vayan elaborando en su vinculación con los textos literarios y aprendan a comentar lo que pensaron o sintieron, compartiéndolo con sus compañeros y el docente. Manifestar opiniones o sentimientos, intercambiar ideas, realizar preguntas, son valiosos aprendizajes que apuntan a uno de los propósitos a alcanzar en el pasaje del niño por el nivel al iniciarse su formación como lector competente, sensible y crítico.

El docente podrá destinar un espacio luego de leer o narrar para que los niños comiencen a expresarse en relación con el texto escuchado. No es necesario que lo haga en todas las ocasiones ya que, como se dijo, la actividad de escuchar tiene valor por sí misma. La intención es proporcionar un momento diferente en el que comiencen a tomar la palabra para decir y también para escuchar lo que dicen sus compañeros. No se trata de generar un interrogatorio para renarrar lo que acaban de oír, sino de comenzar a manifestarse en relación con ello. Es importante que propicie el clima adecuado para que todos vayan adquiriendo la seguridad y la confianza para intervenir y a la vez, la actitud de respeto para escuchar a los otros. De este modo los niños tendrán ocasión de expresar emociones que sintieron, comenzar a opinar sobre algunas acciones de los personajes, formular preguntas, escuchar ideas y opiniones de los compañeros, y hasta comenzar a concordar o disentir con ellos.

Según de qué se trate el cuento o el relato, el docente podrá formular alguna apreciación o pregunta que invite a sus alumnos a comenzar estos intercambios que gradualmente se irán enriqueciendo. Por ejemplo, en referencia a "Un botón perdido": "¡Qué enojado estaba Sepo! ...¿Ustedes también se enojan cuando pierden algo?" o "¿Por qué creen que Sepo le regaló su abrigo a Sapo?". Es importante que el maestro favorezca estas pequeñas conversaciones permitiendo que se expresen con libertad, ayudando a que lo hagan gradualmente en forma más fluida, y que comiencen a tener en cuenta las expresiones de sus compañeros. Su intervención estará orientada a facilitar y guiar el intercambio para que los niños comiencen a enriquecer sus posibilidades de interpretar un texto, todo lo cual favorecerá su disfrute y apreciación de los textos literarios.

ESCUCHAR POESÍAS

"La poesía quiere pasar a buscarnos a todos durante nuestra más tierna infancia."⁷⁹

Elsa Bornemann

Es posible afirmar que los niños llegan a las salas de 2 y 3 años habiendo tenido diversos contactos con la poesía. Ya desde muy pequeños la palabra poética "pasó a buscarlos" –al decir de Elsa Bornemann– a través de canciones de cuna, o de diferentes rimas que se acompañan con movimientos del cuerpo (como "¡Qué linda manita..."). La musicalidad de las palabras utilizadas para inducirlos al sueño, para consolarlos cuando se golpearon o para alegrarlos invitándolos a moverse con su ritmo fueron una fuente placentera de vinculación con sus seres queridos. Pero es frecuente que esta presencia de la poesía en el ámbito familiar comience a decaer a medida que los bebés crecen y sea escasa o nula hacia la época en que ingresan al jardín. Los niños que han tenido escolaridad previa probablemente lleguen a las salas de 2 y 3 años

⁷⁹ Elsa Bornemann. *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*, Buenos Aires, Dimar, 1992.

con una mayor frecuentación de la poesía. Es, en ambos casos, tarea fundamental del docente de estas salas asegurar su vigencia, recuperarla y acrecentarla.

El ritmo, la rima, el juego de palabras y sus sonoridades tienen un especial sentido en estas edades. El proceso de adquisición y construcción del lenguaje al que se ha hecho referencia interjuega de una manera decisiva: el contacto con la poesía les acerca un mundo en donde la palabra adquiere un primer plano y es explorada en su materialidad sonora y rítmica. A la musicalidad y ritmo inicial se le irá sumando gradualmente la posibilidad de connotación de las palabras.

Es importante que el docente tenga en cuenta todo lo que significa acercar poesías a sus alumnos. Al hacerlo estará propiciando que recuperen muchas de aquellas sensaciones placenteras experimentadas cuando más pequeños y, a la vez, estará privilegiando un acercamiento a una dimensión diferente del lenguaje, permitiéndoles jugar con él, explorarlo y dejarse llevar por la sugestión de las palabras.

La presencia de la poesía en estas salas es un aporte fundamental en la experiencia estética de los niños, una forma irremplazable de enriquecer su sensibilidad.

LA SELECCIÓN DE POEMAS

A la hora de seleccionar poesías es importante tener en cuenta la calidad estética de las mismas, como se señaló al hablar de cuentos y relatos. A diferencia de lo enunciado para las narraciones, el significado pasa a un segundo plano en el marco de lo poético. De modo que no será relevante aquí que los niños "comprendan" el poema sino que disfruten de él por sus características intrínsecas. Tal como señala María Elena Walsh: "Otro problema que enfrentamos al referirnos a la poesía apta para niños es el de la claridad y la oscuridad. Estos valores son relativos y quizás no debemos juzgarlos como adultos. Creo que el niño ama especialmente lo que no entiende. Hace poco que aprendió a hablar, y se supone que no sólo aprendió para expresar sentimientos y sobre todo necesidades, sino que también aprendió a hablar por hablar, a enamorarse muy temprano del simple sonido de las palabras y de sus posibilidades de juego. Es la misma edad de los pueblos primitivos, que usan la palabra con un sentido mágico o como conjuro. Seleccionar los versos en la medida en que sean absolutamente comprensibles es un acto insensato. La poesía primitiva –del niño o de los pueblos– está siempre llena de sonsonetes, de estribillos, de onomatopeyas y sonidos incomprensibles."⁸⁰

Es válido también considerar las características que Elsa Bornemann⁸¹ indica como significativas en los poemas que pueden seleccionarse para estas edades, por resultar especialmente atractivas. A continuación se incluyen, en síntesis, algunas de sus sugerencias:

▲ *Cualidad musical*: está dada por el ritmo y la rima. Son aspectos que atra-

⁸⁰ María Elena Walsh. *La poesía en la primera infancia*. Conferencia pronunciada durante las Jornadas organizadas por la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE) en el año 1976.

⁸¹ Elsa Bornemann, *op. cit.*

pan la atención y el interés de los niños. A menudo acompañan con el cuerpo la cadencia de la poesía –dada por el ritmo– y comienzan a retener la concordancia final de las palabras de los versos –dada por la rima–. Es importante que el docente seleccione poemas que tengan ritmo y rima fluidos, con una armoniosa distribución de sonidos y acentos. Se aconseja no incluir poemas con versos libres o blancos.⁸²

▲ *Palabras*: en la poesía es importante el significado literal de las palabras –del cual los niños están apropiándose– y también lo que ellas sugieren, su connotación. Las mismas palabras que están aprendiendo a usar adquieren en un poema un valor diferente. De acuerdo con lo postulado por María Elena Walsh, recordamos que no es esencial que todas las palabras que aparecen en el poema sean conocidas y comprendidas. El docente tomará en cuenta la totalidad del poema, observando si hay en él palabras sensorialmente ricas, combinadas melodiosamente, sin desechar los juegos lingüísticos carentes de significado racional.

▲ *Tema/Contenido*: pueden tomarse en cuenta aquellos poemas que desarrollen temas y contenidos que tengan afinidad con vivencias y emociones de los niños, lo que facilitará que disfruten más de ellos. Los niños suelen sentirse atraídos por los poemas que cuentan una pequeña historia –poemas narrativos–, lo cual es interesante para considerar, siempre y cuando éstos mantengan la calidad literaria. El contenido podrá ser sencillo, pero no vulgar, buscando dar sentidos nuevos a cualquier experiencia cotidiana, ayudándolos a imaginar.

▲ *Extensión*: los poemas breves serán los más indicados; no obstante, la extensión resulta muy relativa cuando se trata de poemas narrativos. Algunos que a primera vista pueden parecer "muy largos", mantienen la atención y el interés de los niños si se cuenta en ellos una pequeña historia atractiva para la edad. En este caso, al igual que lo indicado para cuentos y relatos, interesará especialmente la aparición de personajes animales personificados.

▲ *Clases de versos*: resultan aconsejables los versos que no excedan las ocho sílabas (versos octosilábicos).

Es importante que el docente seleccione tanto poesías folclóricas como literarias. Los niños pueden traer de su experiencia personal muchas poesías que les han sido transmitidas en el seno familiar, las cuales probablemente serán folclóricas. Resultará una hermosa actividad reencontrarse con ellas en el ámbito del jardín y compartirlas con sus compañeros. El docente incorporará otras que los niños no conozcan, como las que acompañan rondas y juegos, que podrán ir aprendiendo junto con ellas. En la sala de 3 pueden incluirse también adivinanzas. Es importante seleccionar también poesías de autor, de diversos tipos: narrativas, descriptivas, líricas.

⁸² Versos libres o blancos: versos sin correspondencia de rima.

Algunos ejemplos

Palomita blanca

-Palomita blanca,
reblanca, reblanca,
¿dónde está tu nido,
renido, renido?

-En un árbol verde,
reverde, reverde,
todo florecido,
recido, recido.

(folclórica)

Cocodrilo

Cocodrilo
come coco
muy tranquilo,
poco a poco.

Y ya se separó un coquito
para su cocodrilito.

María Elena Walsh

Metete

Metete;
mete cuchara,
no saca nada;
mete palito,
saca un poquito;
mete un bastón,
saca un montón.

(folclórica)

Los sapitos

Los sapos de la laguna
huyen de la tempestad.
Los chiquitos dicen: -tunga
y los grandes: -tungairá.
¡Sapito que tunga y tunga,
sapito que tungairá!

(folclórica)

Adivinanzas (sala de 3 años)

Es importante que resulten "adivinables" para los niños; es decir, que se refieran a objetos o seres, etc., conocidos por ellos y que los datos que se den al plantear el enigma resulten claros y suficientes para que puedan responderlas. Por ejemplo:

Pasea de noche
y duerme de día
le gusta el pescado
y la leche fría.

(el gato)

Soy grande y redondo
de rayos dorados
y brillo en el cielo
si no está nublado.

(el sol)

En "Escuchar poesías" se trabajarán los siguientes contenidos:

<i>Escuchar</i>	▶ Escuchar participativamente poemas dichos o leídos por el docente.
<i>Pedir</i>	▶ Solicitar al docente algún poema de su preferencia.
<i>Responder</i>	▶ Responder adivinanzas.
<i>Expresar las propias necesidades y emociones.</i>	▶ Manifestar algunas emociones o sensaciones sobre los efectos que el texto poético produce (acompañar el ritmo con movimientos corporales, repetir palabras del poema, etcétera).
<i>Jugar con las palabras.</i>	▶ Repetir, aunque sea parcialmente, un poema que le ha gustado. ▶ Jugar con rimas sencillas. ▶ Participar de juegos verbales.

ACTIVIDADES

Se señaló anteriormente como de suma importancia que el docente asegure la presencia de la poesía en estas salas. Es interesante marcar dos momentos para que su incorporación y permanencia resulte significativa.

En primer lugar, el momento en que la poesía se dice o lee por primera vez. Para ello es importante reunir al grupo creando un clima especial para escuchar el poema: crear cierta expectativa para propiciar una recepción atenta por parte de los niños, invitarlos a ubicarse de modo en que todos puedan entregarse a la escucha en un clima calmo y apacible. El docente podrá leer o decir la poesía elegida de manera expresiva, pero sin afectación –sin movimientos estereotipados o de tipo declamatorio–, con voz clara y buena dicción, poniendo entusiasmo y ganas al hacerlo, asegurando que ese encuentro con la palabra poética comience a ser valorado por los niños. Al finalizar, volverá a leer o decir el poema, no de forma mecánica sino con el mismo entusiasmo y expresividad con que lo hizo la primera vez, invitándolos a decir el poema junto con él. Y de ese modo podrá repetirlo, atento al interés del grupo. Los niños irán "subiéndose" gradualmente al poema, diciendo con él alguna o algunas palabras. Cuanto más pequeños son, más globales son sus respuestas. Acompañan la escucha con su movimiento, con la repetición de palabras, con gestos. La brevedad de los poemas hace que resulte una actividad de apenas unos minutos, pero que está poniendo en juego una intensa actividad interior de los niños. El docente podrá apreciar sus diversas reacciones: mira-

das atentas, asombradas o alegres, ganas de ir repitiendo parcialmente el poema, pedidos de "otra vez", etcétera.

Como segundo momento, es importante que esa poesía escuchada reaparezca en diferentes ocasiones. El docente podrá repetirla antes de comenzar una actividad, mientras van caminando juntos al patio, cuando se despiden hasta el día siguiente. Los poemas escuchados y repetidos en conjunto se constituirán así en pequeños "tesoros" compartidos por el grupo, en un momento placentero de "saboreo de las palabras".

Los poemas que sean en sí mismos juegos o rondas se dirán y aprenderán junto con los movimientos o acciones que éstos impliquen (por ejemplo, "Palomita blanca").

DRAMATIZAR

"Podemos entonces considerar el juego como un lugar de experimentación y uso del lenguaje: experimentar la comunicación, sus inicios, al otro como interlocutor, al poder del juego para hacer existir la imaginación y la ficción."⁸³

G. Brougère

El juego dramático característico de estos grupos consiste en situaciones en las que los niños se disfrazan adoptando uno o varios objetos para caracterizarse: sombrero, peluca, traje, anteojos, cartera, portafolios. Una vez vestidos, imitan y recrean algunas actividades de los adultos, tales como cocinar, alimentar a los muñecos, ir al trabajo, planchar, hablar por teléfono, ir de visita, hacer dormir al bebé, llevarlo a pasear, cambiarlo, barrer la casa, manejar el colectivo o el auto, etc. En muchas ocasiones el juego parece solitario, sobre todo en la sala de 2 años, y se puede observar que muchos de los niños desarrollan un juego en apariencia paralelo, es decir que cada uno arma su propia trama. Mirando con mayor atención puede verse de qué modo el juego de cada uno afecta el de los compañeros ya que van tomando "prestadas" las ideas del juego del otro que están observando y que por momentos las tramas se cruzan y coordinan estableciendo los rudimentos de un juego de roles. Es el caso de las "señoras" que pasean a sus hijos y se sientan luego en ronda a conversar. Este tipo de juego propicia los intercambios verbales. Los niños piden a sus compañeros los juguetes que están usando, describen en voz alta lo que hacen: "Lo estoy llevando a pasear", lo que van a hacer: "Vamos a ir al quiosco", proponen juegos a otros: "¿Querés...?", "¿dale que...?", "¿venís?", comienzan a asumir roles en el juego ficcional: "¡Suba al colectivo, señor!".

El juego dramático se vincula con las experiencias, las unidades didácticas y los proyectos en curso.⁸⁴

⁸³ G. Brougère, *op. cit.*

⁸⁴ Véase "Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros: Enriquecimiento del juego", pág. 67 de este documento.

En "Dramatizar" se trabajarán los siguientes contenidos:

Representar roles

- Proponer un juego de roles. ("¿Jugamos a cocinar?")
- Decidir qué rol se va a adoptar y contribuir en la distribución de los otros. ("Yo soy la mamá y vos el papá.")
- Asumir un rol ficcional y adoptar algunas características del personaje. (Acunar al bebé, hacer de perrito.)
- Dramatizar en forma directa o por medio de títeres situaciones que se han observado, imaginado o se han escuchado narrar o leer.
- Construir diálogos entre los personajes asumidos. (–¿Me da pan, señor?, –No tengo más, señora. / –Mi bebé está enfermo. –Déle remedio.)
- Construir breves escenas alrededor de un conflicto sugerido por el docente.

ACTIVIDADES

Es fundamental que los niños cuenten con tiempo disponible para desarrollar su juego ya que éste posibilita los intercambios.

También es importante que el docente disponga para la actividad de un espacio amplio y de elementos diversos que vayan rotando y renovándose a lo largo del año. Durante la dramatización los niños pueden asumir diferentes roles, que se verán favorecidos si cuentan con materiales en los que apoyarse para enriquecerla. Es frecuente que la salas cuenten con un espacio denominado "Rincón o área de dramatizaciones", al que suele llamarse "rincón de la casita". Esta ambientación, que remeda en miniatura el espacio de una casa –cocinita, utensilios, mesa y sillas, cama, etc.– resulta especialmente interesante para las dramatizaciones. Los niños encuentran un ámbito similar a lo que conocen, establecen un nexo con su hogar y pueden desplegar roles y situaciones conocidas.⁸⁵ Durante el transcurso del año –especialmente en sala de 3– la ambientación de este espacio deberá ir enriqueciéndose y variando, acorde con las nuevas experiencias con las que el jardín los ha contactado. Podrá ser, por ejemplo, un negocio, el consultorio del médico, un colectivo. Para ello, será fundamental que el docente retire elementos e incorpore otros. De acuerdo con los juegos que se propongan, podrán incluirse objetos reales, como el teclado en desuso de una computadora; figurativos, como juguetes que imitan elementos de la realidad –estetoscopio de juguete, etc.– y elementos versátiles –aquellos que pueden volverse "otras cosas" por medio de

⁸⁵ Véase, en este mismo documento, el apartado "Juego-trabajo", pág. 32.

la imaginación–, como cajas grandes de cartón, amplios retazos de tela, etc. En relación con estos últimos, el docente podrá intervenir para guiar a los niños a explorar sus posibilidades, por ejemplo, las cajas apiladas podrán servir como estanterías del "negocio", puestas con la parte abierta hacia el suelo y agrupadas podrán usarse como "mostrador".

En la sala de 3 años el docente puede incluirse en el juego dramático introduciendo a partir de sus intervenciones ciertas prácticas de escritura. Si juegan en el rincón de dramatizaciones al doctor, convirtiéndolo en un consultorio, puede tomar un recetario y pedir que algún niño le dicte las indicaciones. El rincón puede contar con biromes, papeles, crayones y formularios de recetas.

JUGAR CON TÍTERES

"Un niño con un títere en la mano contará, representando a través de los personajes, su momento vital."⁸⁶

Mane Bernardo

Los títeres favorecen en ocasiones la expresión de los niños. Por su intermedio dialogan con los demás, expresan sentimientos, canalizan emociones, asumen roles.

El trabajo puede realizarse con títeres de dedo, de manopla, de palito, de cono hasta otros más complejos. Es conveniente contar con una cantidad importante para que todos los niños puedan trabajar con ellos.

Para iniciar la experiencia, es conveniente que el docente presente a uno o dos títeres manejados por él, que se dirijan a los niños desde sus características de personaje, es decir, con voz y movimientos diferenciados. Por ejemplo: el docente presenta un león al cual le dará una voz grave y movimientos lentos, o un pato que podrá tener una voz más aguda –incluso intercalando la onomatopeya "cuac"– y movimientos ágiles. El títere se presentará a sí mismo brevemente, saludará a los niños, puede contar cómo se llama, qué hace, qué le gusta, etc. De este modo, en forma sencilla, el docente estará transmitiendo elementos fundamentales para que los niños otorguen al "muñeco", al objeto material, rasgos que lo conviertan en títere; es decir, que sea un objeto movido en función dramática, un personaje capaz de vehicular diferentes emociones y sensaciones de los niños.

Es importante que puedan explorarlos en su materialidad y probar diferentes movimientos. Éstos dependerán de la forma de digitación de cada uno de ellos, por ejemplo, el títere de cono requiere del sencillo movimiento de un palito que permite al títere ocultarse y salir del cono, moverse hacia un lado y al otro, mientras que los de manopla pueden desplazarse lateralmente o inclinarse. Cuando el docente da a sus alumnos este espacio de exploración y prueba podrá realizar pequeñas intervenciones, incluso manejando él mismo

⁸⁶ Mane Bernardo. *Títeres*, Buenos Aires, Latina, 1976.

un títere, orientadas a alentarlos a buscar voces y movimientos. Por ejemplo, se acerca con el león y "ruge" para que el títere del niño se oculte, se aproxima con el pato y –siempre manteniendo la voz del personaje– le dice "¡vamos a nadar!, mirá, yo me tiro al agua así... ¿y vos?"

Gradualmente los niños irán encontrando formas más creativas y novedosas para jugar con sus títeres. Es importante que el docente otorgue a la actividad el tiempo de desarrollo necesario para que puedan hacerlo. La seguridad y la confianza que da el manejo hará que las dramatizaciones sean cada vez más productivas.

Con ellos se pueden formular diferentes propuestas: diálogos centralizados por el docente, diálogos por parejas de niños o en pequeños grupos, dramatización de pequeñas escenas extraídas de un cuento o de una experiencia vivida o imaginada por los niños. El docente estará atento a los efectos que la manipulación de los títeres produce. Algunos pequeños, que no se animan a hablar delante de sus compañeros, adquieren mayor libertad para expresarse cuando "hablan desde" el títere.

En la sala de 3 años las dramatizaciones pueden enriquecerse notablemente mediante la intervención atinada del docente. En las expresiones de los niños es frecuente la reiteración de diálogos o apariciones y salidas de sus personajes sin demasiada ilación. Para favorecer el desarrollo de situaciones cada vez más interesantes, es importante que el docente les acerque algunas propuestas que problematicen el juego. Una manera de hacerlo es proponer pequeños "conflictos" acordes con sus posibilidades, para que las dramatizaciones vayan adquiriendo cierto carácter de "teatralidad" y estructuren pequeñas secuencias. Será un desafío a la creatividad de los niños que les permitirá poner en juego diversas expresiones y resoluciones.

"A modo de sencillo 'ayudamemoria' para el docente, se pueden indicar tres tipos de conflictos básicos sobre los que se puede empezar a trabajar.

- un personaje quiere algo, pero *algo* se lo impide,
- un personaje quiere algo, pero *alguien* se lo impide,
- un personaje quiere algo, pero *algo dentro de él* se lo impide."⁸⁷

Algunos ejemplos

1. El patito ha caído en un pozo y no puede salir (algo se lo impide). ¿Gritará pidiendo ayuda? ¿Quién podría ayudarlo? ¿Qué harán los otros personajes para sacarlo? etc., etcétera.

2. Un ratoncito quiere salir a jugar, pero el gato no lo deja (alguien se lo impide). ¿Qué hará? ¿Podrá distraer al gato? ¿Cómo? etc., etcétera.

3. Un perrito quiere cruzar el río para visitar a sus amigos, pero no sabe nadar. (algo dentro de él se lo impide). ¿Aprenderá a hacerlo?, ¿quién le enseñará? ¿O habrá otro animalito que lo lleve? ¿Quién? ¿Cómo? etc., etcétera.

⁸⁷ Véase el apartado "Literatura", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años, op.cit.*, pág. 367.

Más adelante podrá incorporarse un retablo –para cuya construcción es

posible convocar a las madres de la sala– o bien un lienzo (o sábana) calado. El docente puede proponer que se dramaticen algunas de las secuencias surgidas sobre la base de los conflictos propuestos, diálogos entre dos personajes de un cuento, o entre dos personajes característicos: el dentista y el paciente, la abuela y el nieto, el rey y la reina, el periodista y la actriz.

Es aconsejable que los niños acudan a alguna representación realizada por profesionales, para lo cual resulta fundamental que el docente vea previamente la obra para asegurarse de que cuenta con las características adecuadas para la edad. En cuanto al argumento representado, podrá guiarse por las indicaciones dadas en "Escuchar cuentos y relatos".⁸⁸ También prestará especial atención al desempeño de los titiriteros y a la puesta de la obra (música, iluminación, etcétera).

El movimiento de los títeres deberá ser natural a las acciones que desarrollen y no frenético, confuso; las voces de los titiriteros –con buena dicción y modulación– deben sostener el carácter de cada uno de los personajes que se presenten. Deberá primar la acción por sobre lo discursivo (hechos mostrados más que relatados) y el ritmo de desarrollo de la representación debe poder mantener la atención del público sin apelar a recursos burdos (entradas y salidas atropelladas de los personajes, golpes, corridas, etc.), sino con un buen manejo del clima de la obra, que alterne momentos de tensión y suspenso, con otros de distensión y calma.

En todos los casos reviste gran importancia toda la información que, previa a asistir al espectáculo, pueda brindar el docente para iniciar a los niños en su rol de espectadores teatrales. Comentarles algunas características de la sala, explicarles que se espera que ellos permanezcan sentados en sus butacas, atentos a ver y a escuchar, a sentir y pensar, que la sala se oscurece al dar inicio a la obra, etc., pueden parecer simples datos, sin embargo adquieren relevancia como requisitos para disfrutar y apreciar plenamente el espectáculo.

También el docente presentará pequeñas secuencias u obras breves a su grupo que, pese a no tener las características de un espectáculo realizado por profesionales, serán efectuadas cuidando en lo posible la calidad de diálogos, situaciones y movimientos de los personajes. Conocedor de su grupo en particular, podrá dramatizar pequeñas escenas que resulten especialmente significativas.

Tanto el hecho de asistir a una obra teatral como el presenciar frecuentes dramatizaciones breves realizadas por el docente enriquecerán notablemente los juegos con títeres que luego realicen los niños.

Como otras actividades complementarias y muy valiosas, los alumnos pueden también confeccionar sus títeres eligiendo un personaje y conversando previamente acerca de sus características: un abuelo, un doctor, un policía, una princesa, un león.

⁸⁸ "Escuchar cuentos y relatos", pág. 136 de este documento.



El entorno impreso

Se trata de los escritos que se encuentran en el ambiente natural del niño y contribuyen a desarrollar su conocimiento acerca de la palabra escrita. Entre ellos están las etiquetas, los envases, los carteles, los indicadores de la calle, algunas señales de tránsito, los afiches publicitarios...

Las diferentes familias participan diversa y desigualmente de las prácticas de lectura y escritura. Pero el jardín proveerá a todos la oportunidad de comenzar a penetrar en el universo de la palabra escrita. La sala del jardín se convierte en un "ámbito textualizado": hay en ella muchos portadores de texto y circulan las comunicaciones escritas: carteles, agendas, cuadernos en los que se escriben notas, libros, revistas, calendarios, cajas rotuladas, envases, recetarios, facturas, tarjetas de invitación. Hay elementos de escritura incorporados a los rincones, una biblioteca; el docente actúa como lector y escritor delante de los alumnos en todas las ocasiones propicias: les cuenta que está escribiendo un mensaje a los padres y su contenido, les lee frecuentemente notas de algún padre que puedan resultar de interés general, el anuncio de algún espectáculo para niños, el texto de un afiche interesante para ellos, el contenido de una caja tal como figura en el envase, un cartel indicador. Llama la atención de los niños sobre los textos disponibles. Por ejemplo, si se visita un consultorio médico, odontológico o una veterinaria, invita a todos a observar si allí encuentran textos escritos y de qué tipo son: libros en los estantes de la biblioteca del profesional, revistas en la sala de espera, calendario sobre el escritorio, diplomas, recetarios. Si van al zoológico, observarán los indicadores del nombre de los animales, las secciones, la puerta de entrada.

Lo que el jardín se propone es que la palabra escrita vaya constituyéndose en objeto de atención, de interés para los niños, que las prácticas se vayan haciendo más conocidas, que se adquiera mayor familiaridad con los portadores, de un modo sencillo, no artificioso, incorporado a la vida cotidiana en la escuela. Cabe recordar que los niños, en el momento mismo de prepararse para ir al jardín se ponen un delantal donde suelen llevar escrito o bordado su nombre, que en la puerta de la escuela hay un cartel y que seguramente el docente les contará que allá está escrito el nombre del jardín. Se trata de experiencias cotidianas que despiertan o responden a la curiosidad de los niños.

En la sala habrá disponibles materiales que estimulen la escritura y el dibujo. En esta etapa se va produciendo una diferenciación entre ambos. Las primeras escrituras se reconocen por su disposición lineal: una serie de círculos o garabatos longitudinales dispuestos en línea horizontal.

Entre los materiales disponibles habrá lápices, lápices de fibra, lápices de cera, papeles, pizarra mágica, tizas, libretas.

En "Leer y escribir" se trabajarán los siguientes contenidos:



Comenzar a explorar los textos escritos

- ▶ Seleccionar elementos de la sala guiándose por etiquetas.
- ▶ Identificar algunos logos.
- ▶ Solicitar que el docente le lea.
- ▶ Elegir un libro de la biblioteca guiándose por la tapa o las ilustraciones.
- ▶ Hojear los libros tratando de atribuir sentido a las ilustraciones.
- ▶ Explorar un libro para intentar reconstruir una historia que se escuchó leer.

ACTIVIDADES

"Los libros son objetos trascendentes, pero podemos amarlos con amor táctil."⁸⁹

Caetano Veloso

El hábito de leer no es innato. El hombre no llega al mundo apreciando los libros u otros materiales de lectura; esa es una capacidad que se desarrolla con la práctica y como consecuencia de un modelo de conducta que se le propone y enseña. Es probable que para la gran mayoría de los niños de dos y tres años, sea la sala de jardín el lugar en donde por primera vez tendrán oportunidad de ver, tocar y descubrir qué son los libros. Seleccionarlos adecuadamente y enseñar a sus alumnos a vincularse con ellos, serán tareas de fundamental importancia para los docentes a cargo de estas salas.

Es importante contar con una cantidad abundante de libros, que supere en número a los niños que hay en la sala. Al seleccionarlos, el docente tomará en cuenta la calidad de los mismos, especialmente en su aspecto formal: encuadernación, formato, ilustraciones y diagramación. En los primeros contactos de los niños con los libros adquiere gran importancia que éstos sean atractivos y que permitan ser manipulados con facilidad. En este sentido, los libros de tapa y hojas de cartón plastificado resultan muy aconsejables. Un tamaño adecuado, ilustraciones nítidas, de colores definidos distribuidos en forma armónica, favorecerán el interés de los niños por interactuar con ellos.

Para la sección de 2 años se sugiere comenzar trabajando con el grupo total, para iniciar luego un espacio diferenciado en la sala que albergue a la biblioteca. Como primeras actividades se aconseja distribuir los libros entre los niños, por ejemplo, si se ubican sentados en torno a las mesas, colocarlos en ellas de modo que cada uno pueda tomar un libro, mirarlo y al finalizar elegir otro. Docente y celador se sentarán junto a ellos, invitándolos a verbalizar lo que ven en las imágenes, leyendo los breves textos que estos libros presenten,

⁸⁹ Caetano Veloso. Canción "Livros", del álbum *Livro*, Brasil, PolyGram, 1997.

recordando el modo de tomarlos y voltear las hojas –los niños ya habrán visto al docente leer frente a ellos–, sugiriéndoles que muestren y "lean" a otro compañero el libro que acaban de mirar, etc. Es muy importante que en estos momentos el docente los ayude a formular con palabras lo que ellos expresen con la acción: "Tomá", "¿Me lo das?", "Gracias", etcétera.

El docente brindará un espacio frecuente para estos momentos de lectura compartida, que gradualmente se harán más prolongados. Por lo general en las primeras experiencias los niños pasan rápidamente de un libro a otro. La intervención del docente enseñando a leer estos materiales, hará que los niños poco a poco se detengan más en cada uno de los libros, soliciten la lectura del docente, inicien su "lectura autónoma" y puedan escuchar y "leer" para otros compañeros.

Posteriormente el docente abrirá el sector de biblioteca.⁹⁰ El espacio físico que destine para ello deberá estar bien iluminado y resultar acogedor. Se puede disponer tanto de una mesa y sillas como de una alfombra y almohadones para que los niños se ubiquen a su gusto. Los libros se ubicarán en un mueble que permita exhibirlos de frente. No se aconseja utilizar bolsilleros, puesto que éstos nada tienen que ver con la manera en que socialmente se ubican los libros. Además no permiten distinguir la totalidad de las tapas –fundamentales para sentirse atraídos y realizar la elección de lo que se desea leer– y el constante poner y sacar de los "bolsillos" deteriora considerablemente los libros.

En algunos momentos, y a partir de los dos años, se prevén situaciones de lectura para toda la sala. Los docentes seleccionan un conjunto de libros y revistas, los exhiben y colocan al alcance de todos (por ejemplo, sujetos con broches a una soga baja), recuerdan a los niños qué obras ya conocidas podrán reencontrar ese día, los alumnos eligen individualmente, por parejas o por pequeños grupos su material de lectura (en ocasiones con ayuda de los docentes), se distribuyen libremente por la sala y "leen". Los docentes recorren la sala, leyendo con algunos, conversando con otros acerca de lo que están leyendo, respondiendo preguntas o escuchando comentarios.

Es muy importante que a lo largo del año se vayan incorporando nuevos libros. Éstos podrán ser de cuentos o relatos y también de información. A diferencia de los cuentos y relatos, los libros de información no cuentan una historia sino que informan sobre diferentes seres, objetos, fenómenos naturales, etc. Para los más pequeños son adecuados aquellos que muestran animales y hacen alguna breve referencia, por ejemplo sobre cómo son físicamente o qué comen. Otros agrupan elementos por colores, o muestran con dibujos sencillos ropas que usan niños y adultos, o las partes de una casa y sus muebles. Las revistas constituyen también un material accesible y estimulante.

En la sala de 3 el docente presentará el rincón de biblioteca con similares características a las enunciadas anteriormente. Si sus alumnos no han tenido experiencia escolar previa, puede iniciar el contacto con los libros del modo que se ha sugerido para la sala de 2.

La biblioteca se irá enriqueciendo gradualmente a lo largo del año, tanto con libros de literatura como de información. También podrán ir incluyéndose nuevos materiales, como diccionarios, enciclopedias, libros de arte, receta-

⁹⁰ Véase "La organización de la biblioteca", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op. cit.*, pág. 79.

rios. El docente recurrirá a ellos cuando sea necesario: para buscar una palabra desconocida, información sobre los animales que verán o vieron en el zoológico, para preparar algún bocadillo o comida sencilla junto con los niños. Al mostrarse como lector de este tipo de texto, indicando qué libro busca, para qué, qué es lo que lee y leyendo frente a ellos, estará iniciando a los niños en el conocimiento de los mismos.

El mundo del libro presenta un universo amplísimo e inagotable. Estas primeras experiencias iniciarán a los niños en el conocimiento de que hay diferentes libros con los que pueden relacionarse, con diferentes propósitos –se puede leer por placer, para buscar una información precisa, para guiarse siguiendo instrucciones, por ejemplo, lo cual implica diferentes tipos de lectura.

Gradualmente se podrán incorporar también revistas, folletos informativos, el periódico del día y todo material de lectura que resulte de interés para el grupo y las actividades que se están desarrollando.

Es importante que tanto los libros como otros materiales de lectura que se incluyan en la biblioteca de la sala sean presentados por el maestro al grupo. Por ejemplo: hojear junto con ellos una enciclopedia sobre animales mostrando qué contiene, deteniéndose en alguna página en particular para compartir la información, o leer un cuento de un nuevo libro, deberán ser actividades con espacio propio, de modo que los niños estén informados de las novedades y se interesen por reencontrarse con ellas según sus necesidades e intereses personales.

El docente indicará a sus alumnos el cuidado necesario en el manejo de los materiales para no deteriorarlos. El desgaste, inevitable y también lógico por el uso, o la rotura accidental de algún libro, podrán dar pie a alguna actividad compartida con los niños en la que el docente muestre como éstos se pueden reforzar o reparar. En alguna ocasión, guiados por el docente, los niños podrán intervenir en esta tarea, de modo que puedan construir nuevos aprendizajes en cuanto al cuidado y conservación de los libros.

Se sugiere que, en lo posible, la biblioteca opere como biblioteca circulante, de modo que los alumnos puedan llevar material de lectura en préstamo a sus casas. Para ello lo más conveniente es que el docente implemente un inventario y un fichero o libro de préstamos para registrar los retiros y devoluciones. El docente recordará los cuidados necesarios para la conservación de los libros en buen estado a fin de que regresen a la sala siempre en buenas condiciones. Para los niños será la oportunidad de extender en sus hogares la práctica de la lectura, involucrando a la familia o a algún miembro de ella, lo cual redundará en una experiencia gratificante y enriquecedora.

Gradualmente invitará a sus alumnos a efectuar algunos comentarios sobre los libros llevados al hogar. Contar quién se los leyó, de qué trataba el libro, si les gustó o no. El docente guiará estos breves comentarios, de modo que poco a poco sus alumnos adquieran mayor fluidez y seguridad para expresarse.

Es factible también incorporar en la biblioteca materiales que propicien la producción de los niños: tarjetas, imágenes u otros elementos para idear cuentos y títeres.

PRODUCIR TEXTOS EN LA SALA DE TRES

Los niños de tres años pueden también iniciar la producción de textos adecuándose a un propósito y a un género. En esta etapa clave en la estructuración del lenguaje, se trabajará básicamente el escuchar, hablar, "leer y escribir" en sus aspectos comunicativos, enriquecido por el escuchar textos literarios transmitidos por el docente. Brindar un espacio de producción de textos apunta a que los niños se inicien en el uso de la palabra como herramienta creativa. No se pretende en modo alguno generar precoces escritores de literatura, sino posibilitarles explorar y jugar con las palabras expresando su imaginación y creatividad.

Durante la escucha frecuente de textos literarios narrados o leídos por el docente, los niños irán construyendo diferentes saberes acerca de lo que es un cuento. Al intentar producir uno, éstos reaparecerán. Los niños sabrán que en un cuento "pasa algo", que hay personajes –aunque no los llamen con ese nombre–, que éstos pueden ser "personas" o animales que actúan como niños, que hacen cosas, resuelven problemas, hablan con otros, etc. y que finalmente todo se resuelve bien. Para comenzar, no hace falta más.

En "Producir textos en la sala de tres" se trabajarán los siguientes contenidos:

*Expresar las propias
necesidades
y emociones*

► Iniciar la producción de relatos ficticiales con ayuda del docente.

ACTIVIDADES

El docente "provocará" estas producciones, seleccionando puntos de partida interesantes que propicien la participación de sus alumnos. Coordinará las producciones para que los niños puedan intervenir dando a todos la oportunidad de hacerlo, superando la timidez, la inseguridad, ayudándoles a verbalizar sus ideas, evitando que los más locuaces monopolicen la actividad, etc. Los alumnos irán dictándole y él irá escribiendo a la vista de todos.

Lo que interesa aquí fundamentalmente es el proceso de producción con todo lo que se pone en juego y no tanto el "producto": el llegar a un cuento que tenga las características estructurales y estéticas de un auténtico texto literario. Importa que los niños encuentren un espacio para expresarse, poner en palabras diferentes ideas, entrar en el mundo ficcional por medio de su imaginación creativa.

La intervención del docente comenzará con la formulación de un punto de partida sugerente, que en cierto modo "provoque" una activa participación de los niños. Ciertamente es que la sola invitación a "inventar entre todos un cuento", por ejemplo, podría resultar válida, pero sin duda resultará muy enriquecedor que se plantee un inicio bien seleccionado y pensado en función del

grupo para que la actividad adquiera mayor significación, desafíe el pensar y el fantasear de los alumnos.

El docente deberá recordar los componentes del argumento (personajes, escenarios, acciones, acontecimientos) para poder, desde su intervención, guiar las propuestas de los niños. Elegirá preguntas que movilicen la participación de éstos (sin "bombardear" con demasiadas interrogaciones ni direccionar según su gusto o decisión), si se presenta algún desacuerdo intentará mediar, conciliar o dirimir. Intentará que los niños se escuchen unos a otros para que puedan comenzar a cooperar en la producción conjunta.

Se puede tomar alguno de los componentes del relato como punto de partida. Se sugiere trabajar con personajes, escenarios y algún acontecimiento de tipo conflictivo. Éstos se pueden combinar.

Ejemplos

▲ Cuentos a partir de un personaje

- Como ya se mencionó, un personaje es siempre un conjunto de rasgos. Se puede llevar un dibujo o una fotografía de un posible personaje y guiar a los niños con algunas preguntas que ayuden a ir constituyéndolo: "¿cómo es?", "¿cómo puede llamarse?", "¿qué hace?", "¿dónde vive?", etc. El docente guiará las intervenciones de los niños para que se incorporen otros personajes y un acontecimiento. En las primeras propuestas puede introducirse algún conflicto (pensado como un problema a resolver) para que el relato avance y se propongan distintas resoluciones del mismo.
- Combinar dibujos o fotografías de posibles personajes y de otros elementos, por ejemplo: un gato, una mariposa, un helado; una jirafa, un nene, un barrilete. Al comenzar a relacionar los personajes que surjan y los diversos objetos, la historia podrá dispararse en múltiples direcciones.
- Otra alternativa es otorgar un rasgo distintivo a alguno de los muchos personajes habituales en los cuentos escuchados por los niños (patitos, conejos, nenes, sapos... etc.). Algo así como: "Había un sapo que saltaba muy alto, tan alto, tan alto que..." o "Había una vez un pato que no quería nadar...". El docente pondrá en juego su propia imaginación y, conocedor de los gustos e intereses de sus alumnos, sabrá idear estos rasgos en función de personajes que puedan ser de especial interés para ellos.
- Idear un personaje a partir de alguna pertenencia: un elemento concreto, un dibujo o una silueta recortada representando algún elemento puede ser un punto de partida para generar un personaje "dueño" del elemento en cuestión. Por ejemplo: una valija, un sombrero, zapatos... Imaginar al dueño a partir del elemento presentado con sus rasgos característicos, es otro comienzo posible para idear una historia.

▲ Cuentos a partir de escenarios

- Algunos escenarios –que se podrían denominar "típicos"– ayudan mucho a crear expectativas, por ser bien conocidos por los niños de esta edad a través de su presencia en diversos cuentos, o dibujos animados de televisión: bosques, plazas o castillos. La combinatoria personaje-escenario puede abrir

muchas alternativas de trabajo. Si se toma alguna de las variables presentadas en el punto anterior combinándola con un escenario típico, podrán abrirse instancias interesantes para explorar; por ejemplo, "Un gato y una mariposa perdidos en el bosque" o "El día que el sapo que saltaba muy alto, muy alto llegó a la plaza".

- Jugar con las "casas" que algunos personajes podrían tener. Se puede partir de objetos comunes, muy conocidos por los niños, pero que, al ser pensados como posible "casa" de personajes también conocidos por ellos, movilicen diversidad de historias. Para abrir diferentes opciones se sugiere trabajar con tarjetas que representen objetos y personajes elegidos por el docente. Colocadas a la vista de los niños –puede ser en una pizarra magnética o franelógrafo– se les propondrá seleccionar una "casa" para cada personaje y luego elegir una de estas combinaciones para comenzar la historia. Como quedarán varias combinaciones (según sea la cantidad de tarjetas presentadas), las restantes podrán ser punto de partida para otros cuentos a realizar en otros momentos. Por ejemplo, "personajes": elefante, caracol, paloma; "casas": flor, globo, zapato. Las combinaciones darán opciones diferentes: "¿Cómo podría vivir un elefante dentro de una flor? Tal vez sea un elefante muy chiquitito... o una flor enorme". "¿Y un caracol dentro de un globo? Seguramente estará muy contento viendo todo desde el aire, ¿qué pasará?" Luego de utilizarlos, el docente podrá incorporar los dibujos, láminas, tarjetas, etc. que utilice en los juegos de producción en el sector de biblioteca, para que los niños puedan comenzar a realizar producciones autónomas valiéndose de ese material cuando lo deseen.

▲ **Acontecimientos y conflictos:** los niños de tres años se han familiarizado con lo que es un conflicto debido a su frecuente presencia en los cuentos destinados a ellos. Presentado como un problema a resolver, es un desencadenante poderoso de acciones que pueden poner en juego toda su inventiva. Algunas sugerencias: un perrito ha perdido su hueso preferido y no lo puede encontrar. Un oso está triste porque no tiene ningún amigo. Dos conejos quieren cruzar al bosque pero tienen miedo.

"Planteado ya el punto de partida, son importantes las intervenciones del docente para ayudar a estructurar el relato. Es conveniente que recuerde trabajar los componentes antes enunciados y ayude a adecuarse al género pretendido, en este caso el cuento. Es frecuente que, cuando se intenta producir uno, los niños tiendan a acumular acciones (algo así como 'y el gato salió y fue a caminar y después comió...etc., etc.'). En un cuento tiene que pasar algo. A veces, una simple frase inconclusa intercalada por el docente –'pero de repente...', 'y justo en ese momento'– da pie a que el grupo sugiera acontecimientos que favorecerán la estructuración pretendida. En ocasiones podrá formular preguntas para profundizar algún aspecto que crea pertinente (como la caracterización de los personajes o una breve descripción del escenario). En otras, intentará conciliar propuestas contradictorias. Quizás en algunos casos sea interesante someter a votación la disparidad de opiniones, mientras que en otras convendrá que tome 'al vuelo' alguna intervención de

los niños que considere especialmente interesante. No hay 'recetas' ni fórmulas ciertas para coordinar. Es fundamental que el docente ponga en juego su propia creatividad para potenciar la de sus alumnos."⁹¹

También es importante recordar que así como el cuento "se lee de un tirón" (al decir de Poe) no se produce "de un tirón". Dicho de otro modo, no hay razón alguna para pretender empezar y finalizar la producción del cuento en una sola actividad. Resulta por demás enriquecedor detener el trabajo y continuarlo, por ejemplo, al día siguiente. Tiene aquí gran valor la escritura al dictado mediatizada por el docente. De acuerdo con el desarrollo que tengan estas actividades, se podrá, gradualmente, iniciar el trabajo de revisión de lo producido. En algunas ocasiones el docente podrá hacer observar a los niños cómo puede mejorarse, por ejemplo suprimiendo alguna reiteración innecesaria o eligiendo otras palabras para que quede "más bonito", o más claro, o más divertido.

Es recomendable que las producciones se hagan conocer, para completar el circuito autor-texto-lector al que toda escritura aspira. Entre otras posibilidades: exponer el texto producido en la cartelera para que la comunidad escolar tenga acceso a ellas o armar un libro con las producciones para incorporar en el "Rincón de biblioteca". Los nuevos libros podrán circular en préstamo por las casas de los alumnos, quienes se sentirán muy gratificados al poder "leer" o escuchar en boca de sus seres queridos las historias producidas por ellos.

BAILAR

Los niños de dos y tres años transitan por una etapa esencialmente exploratoria. Esta exploración está íntimamente ligada a situaciones de juego, que ellos resuelven desde su accionar corporal. A través de estas búsquedas prueban movimientos, se van adueñando de nuevas adquisiciones motrices, inventan y resuelven, establecen vínculos corporales con ellos mismos y con los otros e interactúan con los objetos.

Los niños pequeños afirman su placer por la acción corporal y van articulando el conocimiento y la emoción, la realidad y la fantasía mediante estos juegos y exploraciones. Progresivamente desarrollan la imaginación y la sensibilidad incorporando elementos personales, creativos.

Cada niño tiene una particular manera de moverse, de actuar, de jugar con los movimientos de su cuerpo. Esto responde a características inherentes a su tamaño: altura, masa muscular (más tónicos o más laxos), a información del entorno familiar y a diferentes disponibilidades corporales: determinada experiencia física, mayor o menor autonomía corporal; ciertas inclinaciones para comunicar con el gesto, el movimiento, que son propias y diferentes en cada uno. Hay niños que a los dos años bailan cuando escuchan determinadas músicas y otros que están en camino de manifestarse a través de algunas correspondencias entre movimiento y sonido, movimientos y objetos, movimiento y los otros, aunque esta manifestación surja por períodos cortos y a

⁹¹ Véase el apartado "Literatura", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años, op.cit.*, pág. 321.

veces aislados. Estas correspondencias son espontáneas, surgen naturalmente y en la mayoría de los casos, son fuentes disparadoras de las actividades que el docente se proponga desarrollar.

La institución escolar es la encargada de crear situaciones adecuadas para favorecer el encuentro con el lenguaje del movimiento expresivo, de modo que todos los niños tengan posibilidades de complejizar y ampliar sus experiencias proporcionando medios adecuados para la exploración sensitiva corporal. La intención es propiciar que los niños realicen avances en sus exploraciones para que éstas se acerquen paulatinamente a movimientos más identificables con los códigos de la danza. Por ejemplo, cuando al escuchar una melodía la acompañan con movimientos, cuando se balancean al escuchar una "nana", cuando ellos mismos se acompañan con la voz al moverse, cuando frente al descubrimiento del movimiento de una mano o un brazo les gusta repetirlo o disfrutan al hacerlo. A la vez en esta etapa se percibe una correspondencia entre la música que escuchan y los movimientos con que la acompañan. Se debe tener en cuenta que se expresan por períodos cortos y que aunque sus movimientos no son muy variados, avanzan dándole gradualmente intencionalidad a sus búsquedas.

El propósito es que puedan explorar de manera placentera y divertida distintas acciones corporales, tanto en los movimientos cotidianos y habituales de los niños de esta edad, como en los movimientos singulares que devienen de su propio entorno. Los niños aprenden también desde la copia, imitan los gestos de los adultos, y gustan de reproducirlos. Así también son capaces de copiar el movimiento de danza de algún programa televisivo; o de algún personaje de su preferencia. La intención de la propuesta es respetar este punto de partida, ya que en el "acto de copiar" se ponen en juego no solo estilos o maneras de moverse, sino velocidades e intensidades de los movimientos, "pasos", desplazamientos, ubicación del movimiento en el espacio, etc. Cada uno de estos aspectos pueden ser disparadores de nuevas exploraciones que permitirán desplegarlo hacia búsquedas más propias. La intención es lograr que los niños se puedan expresar corporalmente de otros modos diferentes de los que utilizan en su repertorio cotidiano.

La propuesta en estas edades intenta favorecer a través de diversas prácticas el progresivo desarrollo perceptivo motriz y témporo-espacial, como también el paulatino alcance del equilibrio corporal, la gradual adquisición de movimientos de distintas partes de su cuerpo, desarrollando la sensibilidad y descubriendo sensaciones en el movimiento.

Al mismo tiempo, el niño adquirirá diversas aptitudes para moverse con los objetos y con los otros, hacia el paulatino descubrimiento de movimientos expresivos más personales, que estimulen la receptividad y la sensibilidad.

Para favorecer el desarrollo de estas propuestas, es necesario garantizar un espacio adecuado, un ámbito apropiado, un "escenario". El espacio físico donde se desarrollarán las experiencias debe ser en lo posible transformado por el docente, atendiendo a los contenidos que quiere trabajar; como también utilizando su ambientación como un estímulo para el desarrollo visual y espacial. Aspectos sencillos como una redistribución de los muebles de la sala, una novedosa ambientación de la misma con el recurso de la ilu-

minación (uso de telas, o cortinas para oscurecer el ambiente, o la colocación de un velador o *spot* de confección casera para crear un haz de luz), como también un especial cuidado en la ubicación del equipo de sonido para que este estímulo pueda ser apreciado por todo el grupo, o la distribución de objetos que conformen nuevos límites en el espacio cotidiano, serán elementos a tener en cuenta, para que los niños se interesen y exploren de manera diferente de la habitual.

Es importante que en la tarea el docente juegue con el factor sorpresa y que los niños aprendan que, con cambios sencillos, novedosos, el mismo ambiente puede "transformarse" ofreciendo otras posibilidades. Este aspecto de la transformación del espacio físico ayudará y enriquecerá sus propios espacios de juego cotidiano.

El escenario lejos de ser el lugar donde se desarrolla "el espectáculo", será un espacio diferente del habitual. Si bien puede ser el espacio de la sala u otro familiar para los alumnos, algo debe ser modificado ya que en él tendrán lugar experiencias que enriquezcan el lenguaje expresivo. Este escenario permitirá que se sucedan "escenas" que conlleven "el hacer" desde la acción expresiva corporal. En este escenario, que no sólo involucra el espacio físico sino también al docente, a la tarea que se despliega y al grupo (espacio físico / docente / tarea / grupo), es donde el niño tendrá posibilidad de descubrir, crear, inventar, y por sobre todas las cosas bailar; es decir con la modalidad y las características propias de esta edad, que no necesariamente responde a los códigos más tradicionales de lo que se entiende por danza. Se podría decir que los niños no bailan un baile, sino danzan.

La institución colaborará en la creación de este escenario garantizando la seguridad física y afectiva tanto del docente como de los niños. Se trata de que puedan desarrollar sus exploraciones sin riesgo alguno. Para ello se tendrá en cuenta que los muebles no tengan ángulos peligrosos, que los objetos que se ponen a disposición de los niños no presenten riesgos al ser manipulados, que el suelo resulte seguro, etc. A la vez se favorecerá que la cantidad de material resulte adecuada para evitar peleas, agresiones, tironeos. Con respecto a la seguridad afectiva, el niño debe sentirse comprendido, acompañado, estimulado. El docente estará atento, festejará sus logros, respetará las individualidades. Es importante en este aspecto que se involucre corporalmente, que "se acerque" no sólo en cuanto al espacio, sino que lo ayude, lo tome con cuidado, con afecto. Tanto la seguridad física como la afectiva permitirán que los niños actúen con libertad, con soltura, con permiso de exteriorizar sus sentimientos sin temor a la crítica, aprendiendo a respetar sus propias modalidades como también las de los otros.

Por otra parte, el jardín es el encargado de promover el acercamiento de los niños al acontecer artístico, como observadores de este hecho, ofreciendo posibilidades de participar en espectáculos, muestras de danza, visitas al teatro realizando una selección adecuada a los intereses y necesidades de estas edades. Es importante que los niños se nutran de estas experiencias como espectadores del hecho artístico, ya que de esta manera irán desarrollando no sólo su disfrute como hacedores, sino que a lo largo de su tránsito por el jardín desarrollarán también el gusto por esta manifestación esté-

tica y transitarán paulatinamente hacia la construcción de un lector interesado por la misma.

EXPLORAR LOS MOVIMIENTOS DEL CUERPO

Los niños de dos y tres años son seres en constante movimiento. Por su desarrollo sensorio motriz han adquirido ciertas seguridades y habilidades que les permiten desplazarse, sentarse, pararse; movimientos y acciones que los vinculan con el entorno, las personas y los objetos.

Es importante que el docente enriquezca las experiencias previas de los niños aportando propuestas que permitan nuevos aprendizajes, los cuales proporcionarán mayor seguridad y autonomía en sus movimientos. Se tendrá en cuenta que el lenguaje expresivo corporal se basa fundamentalmente en los procesamiento sensitivo-emocionales que realiza el niño sin descuidar el conocimiento de los movimientos de su cuerpo, la afectividad consigo y con los otros, el placer por el juego corporal, su capacidad de inventar y su necesidad de comunicar. Para ello es necesario favorecer movimientos que le permitan: lograr paulatinamente nuevas maneras de expresarse, por ejemplo, descubriendo nuevas zonas en su cuerpo y explorando sus movimientos; intentar mayor equilibrio corporal tanto en los desplazamientos como en los momentos de quietud, por ejemplo, con juegos que posibiliten pasar de una posición a otra (de sentados a parados, de parados a acostados). A la vez estas búsquedas deberán despertar sensaciones corporales y asociaciones con distintas imágenes promoviendo la emotividad (ya que sin emoción no hay nada que expresar y comunicar).

Para explorar los movimientos del cuerpo se puede partir de un gesto cotidiano, de una acción, de cambios de velocidad o intensidad en un mismo movimiento, de la utilización de un objeto que invite a la acción corporal, o de una imagen posible de interpretar corporalmente. A partir de conocer y utilizar variados repertorios el niño va descubriendo que puede expresar a través del cuerpo y que "eso" que quiere decir encuentra un canal apropiado para la comunicación. Todas las búsquedas y exploraciones que el niño realice con sus movimientos son válidas para que adquiera mayor soltura, dominio y autonomía. En este caso específico, el énfasis está puesto en la expresión y la creatividad.

Los niños aprender a expresarse y a comunicar con su cuerpo, a través de la copia, de la repetición, de la observación. Otras veces ensayan respuestas más novedosas que le otorgan al movimiento cierta originalidad.

Es importante que el niño a través de la exploración de los movimientos de su cuerpo comience a conectarse con los aspectos propios de todo lenguaje artístico: la expresividad, la sensibilidad, la posibilidad de comunicar un estado de ánimo, etcétera.

EXPLORACIÓN DE MOVIMIENTOS COTIDIANOS

La intención es aprovechar los saberes de los niños proponiéndoles utilizarlos en variados contextos y de modos diferentes de los habituales. Este anclaje, este punto de partida, es fundamental porque permite al docente abordar un movimiento cotidiano y familiar e ir complejizándolo, cambiando la manera de realizarlo. Esto será un puente para despertar al niño a una propuesta de juego más ligado a aspectos relacionados con la improvisación y la creatividad. La intención es buscar un nuevo código: utilizar el lenguaje corporal del gesto, la acción para expresar de otras maneras.

Durante las distintas actividades que realicen los niños, el docente debe operar como sostén valorizando los movimientos que los niños agreguen o modifiquen de la propuesta. A la vez ayudará a que la exploración conlleve un "estado" de satisfacción, de disponibilidad corporal.

La posibilidad de jugar libremente con un movimiento conocido, que no le ofrece dificultad en su dominio, le brinda al niño una primera posibilidad de arriesgarse, pensar, actuar, ser él mismo, ser otro (del mundo real o de la fantasía), probar por azar, tener permiso.

La propuesta que se desarrollará a continuación parte de dos acciones: asir y soltar, propias de la vida cotidiana del niño. Se eligió explorar estas acciones empezando por incorporarlas tal cual son, luego se propondrá realizarlas con otras variantes, distintas maneras, diferentes del gesto cotidiano.

Se tomará como punto de partida la acción de asir o tomar con las manos.

- El docente para tal fin puede, por ejemplo, distribuir objetos distintos seleccionados por su tamaño y textura, para que los niños jueguen con la idea de tomarlos y dejarlos.
- Este es un momento en que el docente deja hacer, interviene poco, observa. Y recupera ideas que los niños le proporcionarán en sus búsquedas.
- Luego irá proponiendo que los tomen con dos manos, con una, que los tomen y los dejen con mucha fuerza o que los apoyen suavemente, etcétera.
- Posteriormente retirará los objetos de la sala y pedirá a los niños que vuelvan a realizar los gestos que recuerden. Los ayudará a registrar la sensación; por ejemplo, de una mano muy cerrada, o bien mirarse ambas manos cuando están abiertas para "soltar". Es tarea del docente abocarse al objetivo de proponer a los niños que se adueñen del movimiento que surgió de la propia acción.
- Más adelante podrá proponer juegos de tomar y soltar con las manos, tanto con ambas a la vez como con una y luego la otra; sugerirá que mantengan el gesto cerrado de la mano y que muevan el brazo en distintas direcciones.
- Jugará con la idea de tomar o soltar imprimiéndole a cada una de estas acciones distintos ritmos, velocidades y particularmente intencionalidad (soltar rápidamente sin que nadie se dé cuenta, tomar con fuerza algo entre las manos y no soltarlo, etcétera).

El maestro estará atento a las respuestas de los niños de modo de poder

enriquecer con ellas la propuesta inicial. Intentará actuar como "caja de resonancia" de lo que expresan o sienten los niños. A partir de estos primeros acercamientos la intención es ir complejizando sus búsquedas.

- Se trata de transitar de la acción con los objetos a la acción con el propio cuerpo evocando el "tomar y soltar", jugándolo de diversas maneras; por ejemplo, tomando con las manos los pies y sin soltarlos intentar moverse proponiendo distintos climas que incentiven: acunar el cuerpo o tomarse los brazos entre sí con imagen de abrazo, o apretando mucho el cuerpo, etcétera.
- Es importante a la vez jugar con la imagen de soltar "largando" el movimiento de los brazos o "soltándolos" suavemente.
- Otra posibilidad es proponer que los niños comiencen a interactuar con un compañero, buscando tomarse de las manos, con una, con las dos, estirando mucho los brazos y percibiendo que se alejan del compañero, pidiéndoles que sin soltarse busquen acercarse. Los niños de tres años pueden jugar al fideo fino o bien pueden tomarse o soltarse en climas de solemnidad o efusivamente, etcétera.

EXPLORACIÓN PARA ALCANZAR NUEVAS ADQUISICIONES

El desarrollo y el afianzamiento del equilibrio corporal les permitirá a los niños mayor seguridad y autonomía en las búsquedas; por ejemplo, al tratar de utilizar variadas posiciones o desplazamientos más complejos.

Es deseable que los alumnos experimenten la detención del movimiento, ya que en estas edades este aspecto es todo un logro por adquirir. Es cierto que el maestro trabaja la detención del movimiento en distintas actividades, proponiendo, por ejemplo, que los niños "congelen" la acción como estatuas. Y es también real que si no se les presentan otras posibilidades, los niños asociarán la detención a esa sola imagen. (Es aquí cuando hablamos de estereotipos o ciertos condicionamientos.)

La detención del movimiento conlleva no sólo "un parar" el desplazamiento. Significa a la vez una acomodación interna, una sensación de quietud, que se resignifica cuando la propuesta contempla otros aspectos más complejos que requieren de múltiples actividades a través de las cuales los niños podrán lograr: detener el movimiento repentinamente, entrar en acción corporal y cortar la acción, para lo cual se recomienda ayudar a los niños con múltiples imágenes, por ejemplo:

- "congelarse" o quedarse quietos como en una fotografía;
- moverse e ir deteniendo el movimiento paulatinamente, derriéndolo... calmando... o "parando" el movimiento como un reloj que se detiene de a poco, etcétera;
- juegos tales como moverse y buscar lentamente el apoyo del cuerpo sobre el piso, moverse y "caer", percibiendo el apoyo de las manos, rodillas, etc.,

detener el movimiento acercándose a una pared, a otros objetos, detener el movimiento acercándose a otro compañero cuando están cerca de otros niños, etc., serán propuestas que ayuden a lograr estas adquisiciones.

Es deseable también que los niños experimenten la detención sin utilizar los desplazamientos, esto se logra moviendo partes del cuerpo y deteniéndolo; por ejemplo, agitar las manos y dejarlas quietas moviéndolas y deteniéndolas manteniendo un gesto, una actitud.

A la vez es importante acercar propuestas que le permitan a los niños componer la detención con distintas imágenes, por ejemplo, utilizando poses de actitudes muy enérgicas, de cuerpos cansados...; o imágenes que remitan a la naturaleza como movimientos del mar: olas y quietud, viento; o bien a objetos del mundo cotidiano como hamacas que se balancean y se detienen; o bien se podrá remitir a evocaciones de algunas observaciones previas, por ejemplo, recuerdan "¿cómo se detenía el gato?" (sigiloso, en cuatro patas, etcétera).

La tarea del docente es estimular a que los niños transiten por actividades que les permitan indagar en movimientos de distintas partes del cuerpo, para ir acercándose a movimientos menos frecuentes. Se realizarán propuestas sencillas, cortas, significativas, donde los niños puedan explorar los movimientos de sus extremidades y otras zonas menos conocidas como el torso, los movimientos de cuello, etcétera.

Es importante alentar a los niños para que logren unir el movimiento a una intención, por ejemplo:

- Si estiran los brazos o los flexionan, que lo asocien a un gesto, que estiren para alcanzar un objeto, o para tratar de tocar el techo, etcétera.
- También el docente incentivará a que prueben otras maneras de girar o dar vueltas, por ejemplo: que durante el giro apoyen otras partes del cuerpo (la cola, la panza) y que no siempre lo realicen de pie; que al girar acompañen el impulso con los brazos, etc. A los niños en estas edades les gusta mucho dar vueltas y a veces, hasta marearse.

Se recomienda elegir para estas actividades momentos tranquilos, para que los niños puedan concentrarse en estos movimientos. Acercarlos a imágenes de vueltas o giros que realiza el trompo, la calesita, etc., puede ayudar a enriquecer los movimientos de los niños, recordándoles que para que el trompo gire hay que impulsar su movimiento, o que la calesita empieza lentamente a dar vueltas, etcétera.

EXPLORACIÓN DEL MOVIMIENTO CON LOS OBJETOS

Interactuando con los objetos se ofrecen otras posibilidades de exploración. Los niños de dos y tres años accionan corporalmente en la exploración de los objetos. El objeto les permite intercambio y comunicación con los otros, en la construcción de acuerdos tácitos con el grupo.

Los objetos son utilizados en una acción dinámica. Son prolongación del propio movimiento. Toda relación con el objeto, en interrelación con el espacio y con el otro, permite que los niños logren comunicarse con mayor soltura y fluidez en el movimiento. Los niños precisan de los objetos para desarrollar mayor disponibilidad corporal. No sólo es importante que los exploren sino que a través de la información que reciben de ellos puedan moverse con ellos.

El niño transita con los objetos de la exploración al juego, y en estas prácticas distinguir un momento de otro es muy dificultoso; se podría decir, irrelevante.

En la exploración el niño observa qué puede hacer el objeto, y en el juego se implica y juega a qué puede hacer él con el objeto; en esta instancia es donde los objetos se transforman y son incorporados por el niño en el juego simbólico, en la fantasía. Es decir, dejan de ser y servir como lo son en la cotidianidad para pasar a ser "otros", manteniendo sus cualidades intrínsecas, que son las que en definitiva despertarán las búsquedas diferentes de su uso habitual.

Por ejemplo: los niños utilizan las "sillitas" de la sala para sentarse. Es deseable que el niño experimente otras maneras de apoyar su cuerpo sobre ella y que este apoyo le permita, por ejemplo, relajar los brazos, percibir el movimiento de su columna, buscar otros apoyos posibles, parándose y apoyando los brazos sobre el respaldo utilizándolo como sostén, partiendo de un apoyo cómodo que le facilite estirar otras zonas del cuerpo, o bien "despegar" y apoyar los pies en el piso, etcétera.

Al jugar con el objeto se produce en los niños una situación particular donde la imaginación, el invento, las decisiones, permiten acciones y comportamientos diferentes.

Por ello, el docente debe dejar que aparezcan las imágenes por parte de los niños, y no condicionar con aquéllas que ya pertenecen al "folclore" del jardín: "Vamos a sacar a pasear la cinta" para estimular los desplazamientos... o "llevémoslas a dormir" (para lograr que los niños descansen) y ahora para terminar el juego "vamos a hacerlas descansar"; propuestas que al reiterarse constantemente se convierten en estereotipos.

Cabe aclarar que, cuando se trata de exploración con los objetos, el énfasis está puesto en las maneras de relación con éstos que consigan despertar en los niños su acción corporal. No interesa únicamente la exploración del material por el material en sí (si es blando, duro, grande, etc.), porque desde esa sola información es muy improbable que el niño la traslade a la acción y la convierta en movimiento.

La intención es orientar a que los niños descubran a través del cuerpo que:

- el objeto es blando, duro (por ejemplo, apoyándose sobre él);
- que es grande o chico (por ejemplo, si cabe entre los brazos, si todo el cuerpo lo puede cubrir o no, etcétera).

A la vez cobra suma importancia la transformación del objeto, cuyas diferentes connotaciones le otorgan al cuerpo y al movimiento una resolución

muy particular. Para que los niños "jueguen" con las posibilidades de transformación del objeto, se recomienda seleccionar aquellos que no sean muy condicionantes por su uso específico.

- Por ejemplo: un sombrero o un paraguas es, para el niño, más difícil de transformar que una tela, que es más versátil, puede transformarse con facilidad en capa, techo, vestido, etcétera.
- Se pueden utilizar cajas de cartón corrugado de distintos tamaños que distribuidas por la sala permitan a los niños entrar y salir de las mismas, con todo el cuerpo, con una parte del cuerpo, o bien cubriéndose con la caja.
- El docente propondrá que cada niño invente "distintas maneras de entrar y salir del objeto", enfatizando que en las distintas acciones que realicen, imaginen adónde entran (casas, cuevas, naves, automóviles) y que estas imágenes otorguen intencionalidad al movimiento.
- Las cajas también pueden convertirse en sombreros, "caja de sorpresas" de donde salen movimientos divertidos, o bien imaginar que son muy pesadas, difíciles de transportar...; también se pueden transformar en castillos (varias cajas agrupadas), en torres, escondites, que permitirán el desarrollo del juego simbólico.
- Para el logro de las acciones corporales, es fundamental la elección de los objetos, pensando en los contenidos que el docente quiere trabajar.

EXPLORACIÓN DEL MOVIMIENTO EN LA INTERACCIÓN CON LOS OTROS

Los niños de dos y tres años muchas veces "bailan" una determinada música, juegan a bailar con otro niño como lo hacen los grandes (se toman, se abrazan, acercan las mejillas y se mueven).

- Una danza popular en ronda puede ser un buen comienzo para que los niños disfruten de "jugar" tomados de la mano; e inventen otras formas de desplazamiento diferentes de la propuesta inicial.
- Una danza en parejas puede ser un estímulo para jugar con el compañero a tomarse de diferentes maneras: de la cintura, de los hombros, apoyando la frente o la mejilla, a la vez pueden probar movimientos como balanceo, galope, etcétera.

Se plantearán actividades para que logren compartir movimientos con otros niños ajustando los tiempos al movimiento propio y de los otros, también para desarrollar la percepción de la presencia del otro o de los otros; este vínculo favorecerá la comunicación.

Las propuestas deberán conducir a identificar movimientos que son iguales y comunes a otros niños (a través de juegos en espejo, frente al espejo, "copiando" a un par o al maestro), y a la vez aprendiendo a diferenciarse en la valorización de los movimientos más personales.

Otro aspecto por tener en cuenta es la dinámica grupal. Ya que el vínculo

lo y la interacción ayudan a la comunicación. La mirada puesta en lo grupal ayudará a estimular a los niños más pasivos, y a rotar los roles en el grupo. El maestro debe intervenir adecuadamente para que "prueben" no siempre con los mismos compañeros, no siempre "copiando" a un mismo niño, etcétera.

Estas intervenciones del docente colaboran a que se conozcan más grupalmente y que sus propuestas, orientadas a no mantener fijos los roles grupales, inviten a la acción tanto al más pasivo como al más activo.

EL MOVIMIENTO PARA EXPRESAR Y COMUNICAR SENTIMIENTOS, VIVENCIAS...

Los niños no crean desde la nada, hay que ofrecerles oportunidades para estimular el acto creativo. De este modo podrán desarrollar un proceso de producción que les permita experimentar imágenes y sensaciones posibles de reproducir en acciones corporales, realizando asociaciones libres o invenciones cada vez más personales.

La intención es dotar al movimiento cotidiano de otros significados, facilitando que los niños puedan desarrollar diversos juegos de representación que le den nuevas significaciones a la realidad que viven, abriendo espacios para la ilusión y la fantasía.

El docente cuidará, para tal logro, no anticipar la imagen o la sensación a través de un modelo, porque es importante que el niño pueda representar con sus movimientos a partir de sus vivencias. Es decir, que sus movimientos no respondan a patrones preestablecidos: él puede interpretar el movimiento de la jirafa motivado por su tamaño, pero también es válido que sólo interprete a partir de las cuatro patas del animal o que resuelva su jirafa tratando de estirar su cuello; no hay una sola manera de representarla.

Es importante que puedan canalizar a través del movimiento tanto las situaciones de placer como las de conflicto (temores, miedo a la oscuridad, etc.). El docente podrá jugar con algunas imágenes sugestivas. Por ejemplo, con la idea de oscuridad, sugerir a los niños que:

- Vivencien la oscuridad tapándose los ojos, para luego destaparlos (juegos de ver o no ver, ocultar, desocultar). Estos juegos pueden crecer proponiendo a los niños otras maneras de tapar, ocultar otras partes del cuerpo.
- A continuación el docente preguntará qué sensaciones les produce la oscuridad (si les da miedo, susto, etc.). Jugar con las imágenes que surjan; por ejemplo, estar todos juntos para vencer el miedo, caminar todos juntos en la semipenumbra u oscuridad, tomarse de las manos, moverse sin hacer ruido.

Es conveniente que a continuación los niños puedan jugar con las imágenes y sensaciones que les provoca "la claridad de la sala". Por ejemplo:

- Utilizar propuestas simples como mirarse entre todos, reconocerse, jugar a nombrarse, decir el propio nombre mientras se desplazan en grupo. Pedir que recorran el espacio y que cuenten qué ven (las cosas, las personas).

Las diversas propuestas deben generar oportunidades para que los niños resuelvan en movimiento estimulados por el deseo de descubrir, conocer y utilizar cada vez mejor sus aptitudes expresivas, ofreciéndoles variadas posibilidades para que logren distanciarse de la copia como única manera de resolver corporalmente, y aprendan a combinar, reelaborar y jugar a inventar nuevas maneras.

EXPLORAR EL ESPACIO

El niño en estas edades todavía está en contacto con el piso ya que el nivel bajo le brinda seguridad en sus desplazamientos y a la vez lo remite a experiencias muy próximas a su desarrollo, como el gateo, el "caminar en cuatro patas", el descanso del cuerpo en contacto con el piso o la colchoneta, etc. Estos registros son parte de su acontecer diario. A la vez, sus desplazamientos en el jardín son generalmente en pareja o en grupo (van hacia el patio todos juntos, pasan de una sala a otra siguiendo al docente, se esconden con un amigo). Esta cercanía a otros cuerpos les proporciona seguridad y confianza.

Es importante que en esta etapa los niños avancen hacia ciertas adquisiciones con respecto a la ubicación de su cuerpo en el espacio. Por ejemplo:

▲ Cómo **ocupar mucho espacio** con sus movimientos (estirando los brazos, alargando el movimiento de las extremidades), cómo **ubicarse en los diferentes niveles** (jugar a pararse, sentarse, etc.), explorar las posibilidades de acercarse o alejarse de los objetos, de los compañeros, del docente, etcétera.

▲ Cómo **desplazarse** de distintos modos y, a partir de esta exploración, descubrir nuevos trayectos que les permita recorrer el espacio físico; por ejemplo, pasar por encima de un compañero, esquivarlo, ir de una punta a la otra de la sala, desplazarse agachado o rodando para pasar por debajo de las piernas del maestro, etcétera.

Para favorecer las exploraciones en las que el espacio y las relaciones que los niños establecen con el mismo sean el eje del trabajo, se pueden utilizar sábanas, preferentemente de cuna ya que por su tamaño son fáciles de manipular. Es deseable que cada niño cuente con una para jugar. Y otros tipos de materiales como medias, cajas, etcétera. En el caso de las sábanas, las propuestas guiarán al niño a meter el cuerpo debajo de ellas, acostarse encima tratando de ocupar con su cuerpo la totalidad de la tela, probarán ponerse encima o debajo, arrastrarán las sábanas cerca del piso o bien por el aire, juntándolas todas o atándolas unas con otras (con la ayuda del docente) para percibir volumen y distintos tamaños.

Las actividades estarán diseñadas para permitir recorrer el espacio, percibir el cuerpo y sus límites, y la relación con los otros cuerpos. Por ejemplo:

- El docente puede elegir jugar con una linterna para que los niños sigan el recorrido del haz de luz con desplazamientos y movimientos del cuerpo.

- Es importante despejar el salón y oscurecer la sala, como también elegir una linterna con luz potente. El maestro será el responsable de moverla iluminando en distintas direcciones del espacio, trazando líneas, moviéndola onduladamente, jugando con la linterna atento a las reacciones de los niños.
- El docente desarrollará ideas tales como: dibujar distintos trayectos con la luz; apagar y encender la linterna; iluminar en distintas direcciones: el piso, el techo, las paredes, otros objetos.
- La consigna tiene que ser clara, concisa: "Sigán con sus movimientos el camino que hace la luz, intenten alcanzarla, con un brazo, con los dos, traten de tocarla... de acercarse... miren la luz desde lejos, etcétera...".
- Preguntar al grupo si alguien quiere ocupar el lugar del docente y si así fuera, entregar la linterna ayudando al niño a que aprenda a sostenerla y que logre desplazarse mientras proyecta la luz de la misma.
- Para poder establecer distintos vínculos en el grupo proponer que dos o más niños jueguen con la misma idea: uno llevando la luz por la sala y otro siguiendo sus recorridos.
- A continuación se propondrá al grupo "aclarar" la sala y preguntar si recuerdan por dónde fue la luz, qué caminos hizo, qué objetos iluminó y estimular a que en vez de contar verbalmente lo muestren con los movimientos.

Otra propuesta es jugar con dos linternas que proyecten haces de luz de distinto tamaño. A continuación el docente preguntará al grupo en qué se diferencian, para luego pedirles que busquen un gesto con las manos que ejemplifique estas diferencias: haz chico, haz grande.

ACTIVIDADES

Las actividades tienen múltiples y variados abordajes, pueden ser pensadas y anticipadas por el docente o bien responder a una necesidad del grupo y ser rescatadas por él. La selección responderá tanto a la elección de los contenidos como también estará en función de las características del grupo. Si son interesantes, provocarán en los niños diversas exploraciones, múltiples afirmaciones y descubrimientos sensibles. Para ello, se tendrá en cuenta no sólo la oportunidad en que serán planteadas, por ejemplo percibiendo si el grupo está con disponibilidad de aceptarlas y resolverlas, sino también considerando los aspectos que convocan a nuevas adquisiciones. Es importante seleccionar actividades que provoquen sorpresa o asombro en los niños ante situaciones nuevas.

Serán recursos sumamente importantes para el desarrollo de la actividad desde "correr" los muebles de la sala, armar un nuevo espacio físico para jugar en el espacio cotidiano, jugar con un objeto muy conocido a partir de un uso no habitual, hasta la utilización de la música, variada y rica en su selección.

La intención es que constantemente haya un interjuego entre aspectos muy conocidos y otros totalmente desconocidos, para ofrecer diversos recursos y variación en la presentación.

CUÁNDO Y CÓMO REALIZAR LAS PROPUESTAS

Cuando el docente organiza una actividad o una secuencia de actividades, su propuesta aborda diversas cuestiones: los alumnos exploran movimientos nuevos a partir de otros más conocidos, usan objetos para enriquecer los movimientos, interactúan con otros niños.

Las situaciones deben estar presentes en la vida de la sala en los tiempos y momentos que el docente considere necesarios. A veces serán exploraciones puntuales, con un objeto; otras será la búsqueda de movimientos tranquilos para acompañar el momento de descanso; otras veces, acciones con el cuerpo que ayuden a descargar energía. Así también es necesario el planteo de una actividad que tenga desarrollo y cierre y la propuesta de una secuencia de actividades.

Para que las propuestas sean significativas, el maestro irá probando distintos períodos de duración de las actividades, que respeten los tiempos personales, los grupales, como también el tiempo que necesita la propuesta para crecer y desarrollarse.

Es deseable que los niños logren progresivamente concentrarse e interesarse por la exploración, permaneciendo más tiempo en las búsquedas y la resolución de las consignas. Asimismo se recomienda que adquieran ciertas rutinas, como descalzarse, aprender a escuchar no sólo las consignas sino también las músicas especialmente elegidas para la actividad.

Durante la actividad, el maestro debe ser un observador activo, poniendo una mirada atenta que le permita hacer diferentes registros de los integrantes del grupo. Por ejemplo: quiénes se mueven en forma espontánea, o proponen ideas en el movimiento; si presentan en sus movimientos siempre las mismas características o intentan otras maneras, si sólo mueven sus brazos o si incorporan otras partes del cuerpo. Si logran cierta armonía, qué dificultades aparecen en el grupo para la resolución de las propuestas, etcétera. Estas múltiples observaciones ayudarán a diseñar actividades que incluyan las necesidades de todos los integrantes del grupo.

EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Se eligió para el desarrollo de esta secuencia utilizar un objeto: las medias "panty". Los contenidos presentes en la misma son:

- ▀ la exploración del espacio, y
- ▀ la exploración del movimiento expresivo del cuerpo.

El objeto por sus características favorece las búsquedas propuestas en estas actividades. El enunciado de las mismas no conlleva necesariamente un orden que el docente deba respetar. Él será el responsable de elegir la secuencia que considere más adecuada en función de las características del grupo, edad, momento del año y experiencias previas.

Se recomienda mantener el punto de partida de la propuesta, que es el armado de una estructura espacial, una suerte de escenario, de espacio físico preparado para las propuestas.⁹²

- El docente preparará la sala armando esta estructura con muchas medias atadas entre sí que "atravesen" el espacio delimitando distintos niveles, varias direcciones y diferentes entrecruzamientos de las mismas. Es conveniente calcular el tiempo de preparación del espacio; es interesante que los niños no presencien este momento, para que el factor sorpresa provoque interés.
- El maestro estimulará a los niños para que recorran los trayectos de las medias, "dejándolos hacer", interviniendo corporalmente para ayudarlos en los desplazamientos, sosteniendo y estirando las medias para que pasen por abajo, alentándolos a que sigan probando nuevas maneras.

(Esta primera actividad no necesariamente requiere de estímulo sonoro que acompañe las acciones, ya que la presencia del objeto es por sí mismo de gran impacto.)

- Si el docente observa alguna exploración interesante, novedosa, la tomará en cuenta y podrá pedir a los niños que copien la idea del compañero.
- Es importante que el maestro esté alerta a las dificultades que puedan surgir, ayudando a que los niños no entren "en movimientos muy contundentes" que destruyan la estructura. De esta manera también se favorece el cuidado de los objetos.
- Asimismo es necesario señalar la presencia de los otros, evitando peleas, empujones, para empezar a transitar el respeto del cuerpo de los otros en la interacción corporal.
- Para complejizar la exploración del espacio, el docente se propone "diseñar" dos espacios. Esto se logra dejando varias medias atadas entre sí y soltando otras para que caigan sobre el piso. Esta suerte de nuevo armado permite el juego en dos espacios diferentes, como también la búsqueda en movimiento de dos niveles bien diferenciados. A la vez, ofrece una oportunidad para que todo el grupo entre en el juego desde exploraciones diversas. Este aspecto "rompe" con la idea de hacer "todos juntos lo mismo". Si se tiene en cuenta la diversidad de las respuestas, éstas serán en sí un elemento de complejización de la tarea.

En una próxima actividad el docente entregará una media a cada niño y les pedirá:

- Que traten de estirla lo más que puedan, que la coloquen sobre el cuello y la estiren con las manos, que la enganchen en el pie y la estiren, etc. La acción de "ceder" el cuerpo junto con las medias es muy placentera.
- El docente propondrá exploraciones que guíen a los niños hacia búsquedas más expresivas en un camino de transformación del objeto, esto les permitirá enriquecer sus invenciones con las calidades de movimiento. La intención de trabajar con las calidades de movimiento es para que los niños prueben realizar una misma acción con distintas velocidades o que intenten hacerlas más suaves o más energías.

⁹² Véase "Introducción" en este documento, pág. 21.

Para tal fin el docente propondrá primero juegos de acercamiento hacia el objeto tales como:

- Meter las manos dentro de las medias como si fueran guantes, o colocarla en la cabeza como gorro.

A medida que los niños profundicen en los movimientos y las imágenes, adquiriendo mayor habilidad en el manejo del objeto, podrán intentar jugar en parejas, probando estirar la media con un compañero, disfrazándose de igual o diferente manera, desplazándose juntos, etcétera.

EL RECURSO DE LA MÚSICA⁹³

A diferencia de lo que ocurre en otras edades, en dos y tres años el soporte del mundo sonoro es fundamental, y en determinadas experiencias casi imprescindible, ya que para un niño de esta edad la música tiene fuertes asociaciones con la acción corporal: movimientos que acompañan la melodía, gestos que representan –según sus posibilidades– la letra de una canción. La historia y referencia de los vínculos con las melodías, las letras de las canciones, son parte de su entorno social. La mamá le canta cuando lo mece, los abuelos le enseñan gestos con las manos que van acompañados de sonidos, aprenden a palmeo, seguir el ritmo de una canción, jugar a hacer sonidos con la boca.

Es importante que la música opere como disparador de situaciones de movimiento y no como música de fondo. Para ello se recomienda ofrecer a los niños música de buena calidad, a la vez que diferentes repertorios ya sean clásicos o populares que permitan entrar en el mundo de la diversidad. Igualmente es preciso ser cuidadoso en la reproducción del sonido, utilizando casetes o discos compactos en buen estado así como verificar el estado del grabador.

DIBUJAR, PINTAR, MODELAR, CONSTRUIR...

Dibujar, frotar, prensar, abollar, amasar, apretar, raspar, imprimir, han sido y siguen siendo para el ser humano una necesidad y un deseo casi perentorio por dejar signos gráficos, huellas personales. La tierra, la arena, el papel, cualquier material maleable para amasar o dejar estampadas sus manos, cualquier herramienta o simplemente los dedos o un palito han servido a estos propósitos y hoy siguen siendo utilizados por los niños desde muy pequeños. Ellos conocen el mundo actuando sobre él, explorando y realizando diferentes acciones. Explorarán y comenzarán a tener cierto control de sus gestos y al mismo tiempo se iniciarán en sus grafismos.

Cuando un adulto observa a un niño pequeño realizando sus primeros

⁹³ Véase el apartado "Música. Cantar, 'tocar' y escuchar...", pág. 188 de este documento.

rayones, utilizando su dedo o una herramienta cualquiera para jugar y graficar, no sabe si lo que más lo satisface es el movimiento que desarrolla o la marca que deja. El niño está fascinado tanto por lo que hace como por lo que comienza a observar y reconocer como sus primeras huellas gráficas. Es muy posible que en estos primeros grafismos su mayor sensibilidad esté puesta en sus propias manos que le permiten dejar esas marcas. En un principio, el impulso respecto de estos grafismos le produce un placer especial, luego lentamente a lo largo de los dos y tres años comenzará a evocar una imagen (mental) e intentará representarla. Estos dos aspectos de los grafismos deben convivir; es decir, las imágenes evocadas no deben desterrar el placer por el grafismo más espontáneo, por la forma de hacer, a veces sin ninguna relación con objetos reales.

Los niños pequeños conocen el mundo actuando sobre él, explorando y realizando diferentes acciones como tocar, mover, tirar, apretar, abollar.

Sus exploraciones tienen un alto contenido lúdico. Muchas veces se enojan cuando no consiguen cortar, arrancar, aplastar aquello sobre lo cual están desarrollando su acción.

En general a los dos años "son observables, en el niño, capacidades para resolver problemas mediante el tanteo y la experimentación y si bien repite sus conductas, hay variaciones en las mismas".⁹⁴ Estas adquisiciones que va incorporando le dan la posibilidad de acceder a nuevos campos de acción y de conocimiento, ya que comienza a establecer relaciones entre objetos y sus acciones sobre ellos. Puede, por ejemplo, pensar en un objeto sin tenerlo presente; es decir, tiene una imagen interna del mismo. Esto le permitirá iniciarse en las representaciones plásticas.

Por otro lado, al reconocer un determinado objeto o material que ya ha utilizado para golpear, marcar, etc., puede anticipar las posibles acciones que realizará sobre el mismo. Ya a los dos años se mueve y reconoce sus posibilidades de accionar sobre algunos elementos y herramientas.

Esta época es riquísima en adquisiciones y desarrollos motrices, los que le permiten grandes adelantos en su motricidad gruesa y también en la fina. Una de las características de los dos años son los movimientos amplios con hombros y brazos, para luego, de a poco, acceder a los más finos y específicos, con sus manos y dedos. Esto posibilita que se reafirmen los primeros rayones, convirtiéndose rápidamente los grafismos en otra manera espontánea de comunicación. Estas son exteriorizaciones, manifestaciones espontáneas del niño, tanto a través del movimiento como del gesto gráfico que deja impreso, y le posibilitarán comenzar a reconocer sus producciones y también expresarse a través de ellas.

Especialmente en esta edad el niño tiene deseos de hacer, en un principio no sabe muy bien qué; al reiterar sus grafismos irá encontrando "modos de hacer"; las líneas, cortas, alargadas, más o menos abiertas, circulares y espiraladas y algunas formas que obtenga le gustarán y las querrá repetir; explorará diferentes movimientos para lograrlas, y a medida que pruebe, conseguirá realizar algunas más fácilmente que otras. Estas formas y líneas comienzan a tener para él diferentes significados.

Al utilizar diferentes materiales y herramientas, comenzará a poder

⁹⁴ Lucía Moreau. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

seleccionarlos. Estos aprendizajes se profundizarán a lo largo de toda la escolaridad (y de la vida) y son los que junto con la imaginación realimentan las posibilidades de expresión y comunicación.

Las actividades plásticas en las salas de dos y tres años deberán tender especialmente hacia el despertar de aptitudes generales para dibujar y pintar, modelar y construir, mirar y observar y por medio de ello comenzar a desarrollar la sensibilidad y la imaginación.

La función de las instituciones escolares respecto del lenguaje plástico es promover, entre otras estas capacidades: disfrutar de la exploración al dibujar, pintar, modelar y construir y ser sensibles a las imágenes, comenzando a gozar al hallar en ellas alguna significación personal. Por otra parte, los niños encuentran en ese espacio institucional la posibilidad de aprender con y de otros niños. Este contacto cotidiano entre ellos en un clima sereno, con adultos y objetos, materiales y herramientas a su disposición, amplía y enriquece sus posibilidades de exploración y conocimiento, y se constituye en una oportunidad privilegiada de expansión y afirmación de sus capacidades.

Los primeros grafismos

Los primeros grafismos comienzan muy tempranamente. En un principio el niño tomará una herramienta; si la puede sostener entre sus dedos como para dejar una marca, lo hará. Al comienzo no relacionará la marca que deja con cómo mueve el lápiz u otra herramienta. Es un momento especialmente importante cuando el niño se reconoce como productor, autor de los trazos. De pronto sabe que es él quien hace esos "rayoneos", y es allí donde nace el interés por dibujar; ve lo que hace y se interesa visualmente.

Primero serán trazos o gestos no controlados para pasar de a poco a tener un cierto control sobre su brazo y mano, lo que le posibilitará realizar gestos más acotados.

Respecto a las primeras señales, a las marcas dejadas por el niño, la investigadora Rhoda Kellogg –que trabajó sobre los grafismos de los más pequeños– observó que los movimientos en los grafismos más elementales muestran variaciones de la tensión muscular que los hace posibles y que éstos, a su vez, no requieren control visual. Los define como "estructuras lineales tan elementales que se pueden hallar en cualquier dibujo...". Su importancia reside en que permiten reconocer los trazos más elementales, que todos los niños realizan en primera instancia, para luego comenzar a combinarlos y a complejizarlos.

La destreza de los niños aumenta con el desarrollo de su motricidad que depende del desarrollo muscular y de la coordinación ojo – mano. Esta coordinación es básica ya que le permitirá hacer trazos cada vez más acotados. Las líneas oblicuas 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 Lourcat los llama "barridos"; éstos pueden ser horizontales o verticales, según se ubique el niño respecto de la superficie sobre la que va a graficar. Luego los trazados comienzan a tener un solo punto de rebote, para convertirse después de muchos grafismos en trazados cada vez más circulares. Muchas veces los trazos son hechos con ambas

manos, solas o juntas al mismo tiempo. El período en que los niños pueden dedicarse casi con exclusividad a realizar garabatos alargados para pasar a los más curvos puede durar unos meses. Éstos en general siguen una sola dirección hacia la derecha o hacia la izquierda.

Las actividades exploratorias que lleva a cabo el pequeño le proporcionan un conocimiento de sus posibilidades y a la vez un gran disfrute, muchas veces también rabietas porque no logra lo que él quiere hacer. Al observar con atención a los niños graficando podremos verificar cuántas veces se enojan cuando no dominan su propio gesto gráfico; a veces no logran retener la herramienta que se les escapa de los dedos; otras, su propio ímpetu en el trazado supera el espacio sobre el cual están trabajando; otras, quieren frenar el trazado y no lo logran, o perforan el soporte sobre el que están graficando.

Podría pensarse que las búsquedas gráficas se limitan a ser actividades placenteras, que involucran el movimiento y su coordinación con la vista. Estas coordinaciones amplían el campo de posibilidades del niño en la exploración. Pero además las búsquedas gráficas satisfacen la curiosidad, involucrando la sensibilidad. En estas acciones, se pone en juego al niño en su totalidad. La imaginación, los afectos, aparecen tanto en el momento de la realización como en lo que queda plasmado y es necesario reconocerlos como un anclaje profundo en las vivencias del niño.

Durante las primeras exploraciones será importante que utilicen herramientas que dejen huellas visibles. Lo esencial es que los alumnos sientan interés por las marcas que dejan, que las puedan ver claramente, y que éstas sean reconocibles. Para realizar los primeros grafismos será conveniente contar con crayones de cera blandos pero a la vez resistentes, tizas, y biromes; estas últimas especialmente por su resistencia a los embates exploratorios de todos los niños.

DIBUJAR

Dibujar con un palito sobre la tierra, dibujar con el dedo sobre la arena, sobre los vidrios empañados, dibujar con tizones grandes sobre el piso del patio, sobre papel o pizarra... son actividades cotidianas que se realizan en el jardín.

El docente debe reconocer las diferencias en el desarrollo gráfico con las que ingresan los niños, ya que esto le servirá para organizar las actividades.

Habrá que considerar que algunos niños al ingresar a estas salas tienen más dominio de sus movimientos de brazos, manos y dedos y una coordinación entre sus manos y su vista que les permitirá acceder a grafismos más controlados.

Este reconocimiento de las diferencias dentro del grupo se realizará desde los primeros días de clase, observándolos mientras juegan en el arenero, al utilizar tizas para graficar en el patio, o palitos para "rayonear" en la tierra. La manera de tomar estos elementos y el tiempo que le dediquen a cada realización serán las primeras informaciones que se tendrán de cuánto ya han

explorado en sus casas o en el jardín. Un niño que al tomar un tizón intenta hacer una raya y al no conseguirlo abandona esa acción, es posible que no haya tenido muchas oportunidades de graficar.

Dibujar, para los niños pequeños, significa poner en juego acciones complejas; reiteradas exploraciones y ejercitaciones. Diferentes grupos de niños –y a su vez cada niño en particular– necesitarán de distintos tiempos para posibilitar su evolución gráfica. Ante la complejidad de las actividades, la necesidad de exploración y del tiempo dedicado a ellas deberá ser reconocida, aceptada, valorada e incentivada por el adulto. Estas producciones reiteradas, casi iguales, infinitamente repetidas, son las que posibilitarán luego la realización intencional de formas.

Los niños pasarán de los primeros grafismos descontrolados, o en algunos casos con un cierto control, a realizaciones cada vez más complejas, comenzando a dibujar y resolver los primeros cerramientos de formas. Desde las primeras realizaciones se observarán grados diferentes de representación. Algunos al terminar la sala de tres podrán representar tanto a su mascota, como a él mismo o a la mamá, sin observarse grandes diferencias entre uno y otro dibujo, salvo algún rasgo característico que lo identifica. Habrá que esperar, sin impacientarse por los innumerables "rayoneos" y garabatos que realizan, respetando y haciendo respetar estas producciones. Éstas posibilitarán las representaciones posteriores.

Es necesario tener en cuenta que los niños aprenden primero de su propio hacer y luego de la observación de los compañeros. Este aprendizaje con el otro, el que tienen al lado, es muy significativo e importante. En este sentido la institución potencia los aprendizajes y también las resoluciones plásticas que de otra manera tardarían en aparecer.

Los avances o retrocesos en sus grafismos sólo podrán tenerse en cuenta a lo largo de un tiempo, durante el cual los niños hayan trabajado reiteradamente dibujando sobre diferentes soportes y con distintas herramientas.

Es en estas salas donde los niños avanzan en sus grafismos y en apariencia retroceden constantemente. Pero este retroceso es en general sólo aparente dado que el niño vuelve para atrás para autoentrenarse y afianzar los logros adquiridos, lo cual le permite sentirse más seguro de su producción. De a poco comenzará a realizar grafismos nuevos para él. Al repetirlos, el niño siente placer por lo que "le sale" a la vez que constituye un riquísimo ejercicio funcional. Muchas veces logran realizar formas descubiertas anteriormente por casualidad; les encanta imitarse a sí mismos, reiterando sus dibujos y también imitar a los demás.

Si bien todos los niños no llegan a los mismos desarrollos de su grafismo a la misma edad, es interesante observar cómo la secuencia de encadenamientos y transformaciones son similares.

Las instituciones escolares son lugares privilegiados para favorecer estas prácticas, que por otro lado tradicionalmente han sido realizadas en el jardín a diario. Éstas deberán seguir siendo cotidianas atendiendo el docente a la organización y la planificación de las mismas. Sin embargo, como el dibujo es una de las actividades plásticas que más atrae el entusiasmo de los niños en estas salas, será necesario tener presente que algunos preferirán modelar o

construir. Es posible pensar que las actividades que realicen los pequeños no sea para todos la misma, especialmente en las salas de dos años, por la cantidad reducida (en general) de alumnos y por la presencia de dos adultos en la sala, maestro y auxiliar docente, y en algunos casos dos docentes.

De cualquier manera se buscarán estrategias para que grafiquen en uno u otro momento. Una posibilidad es cuando salen al patio y será pensada especialmente como una actividad lúdica que permite al niño dibujar.

Por otro lado, la posibilidad de trabajar - jugar en el patio tiene una enorme ventaja relacionada con lo espacial, y con la diversidad de propuestas posibles de llevar a cabo.

En estas edades adquiere gran importancia el dibujar sobre superficies sin límites precisos. Es muy posible que aun los niños que ya tienen un grado de desarrollo gráfico no hayan trabajado sobre la tierra. En algunos casos habrán graficado sobre la arena, en el arenero de alguna plaza; es decir, conocerán un material con ciertas similitudes, pero más blando, con menos resistencia a su mano.

El trabajo que puede proponer el docente de dibujar sobre la tierra es sumamente interesante. Muchas veces los niños logran formas realmente complejas al poder girar con todo su cuerpo sobre la misma imagen que están realizando. En estas secciones el docente al proponer una actividad, se involucra en la misma, utilizando las herramientas; colocándose en diferentes posturas: sentado, parado, arrodillado; ofreciendo nuevas alternativas y compartiendo con ellos las diferentes resoluciones.

A su vez el experimentar al graficar en los distintos espacios disponibles -desde el espacio compartido cuando trabaja en el arenero hasta el espacio de la hoja también compartida en la sala-, es imprescindible para nuevas adquisiciones en su dibujo. Por otro lado, la posición corporal que adopte en las diferentes realizaciones -parado, sentado, acostado sobre el piso, apoyado en la mesa, la pared, etc.- también favorece los aprendizajes en la adquisición y el desarrollo de este lenguaje no verbal.

Algunos niños comparten su acción de dibujar con otros, y al mirarlos pareciera que previamente se han puesto de acuerdo. En otras quieren trabajar solos y defienden su espacio. Hay que considerar que para algunos es más sencillo trabajar a partir de las señas gráficas que va dejando otro, sobre todo al trabajar en un espacio amplio, que parece no tener límites. El docente debe intervenir, preguntar y tratar de que puedan llegar a un acuerdo. A veces es muy difícil dado que, sobre todo al comienzo de la sala de dos, cuesta comprender lo que quieren decir. De estas acciones tanto sean individuales como grupales el niño sale muy enriquecido.

Es frecuente encontrar en las instituciones escolares que las salas de dos o tres años son de pequeñas dimensiones. Habrá que tener en cuenta, en estos casos, la cantidad de mesas disponibles para dibujar, pintar o modelar y el tamaño de las mismas, tanto en relación con la cantidad de alumnos como con las propuestas que se hagan.

Otro aspecto a considerar es que las hojas sobre las que trabajen los niños no deberán encimarse. Es posible que ésta no sea una preocupación de los alumnos pero sí debe serlo del docente, teniendo en cuenta la importan-

cia del reconocimiento del espacio de la hoja sobre la que trabajan, es decir que sus límites deben ser visibles. En este caso comenzarán a reconocer y a considerar el tamaño y la forma del soporte sobre el que trabajan como participante de la imagen que están creando. En caso de no contar con suficiente espacio sobre las mesas para que todos los niños trabajen, podrá optarse por el pizarrón donde podrán hacerlo parados o también por el piso donde dibujarán sobre una hoja, acostados o arrodillados.

En la selección del papel para dibujar, se tendrá en cuenta su grosor. Éste será apropiado para resistir los grafismos de los niños que aún no tienen mucho control del gesto gráfico. En algunos casos es necesario sostener las hojas a la mesa para que puedan trabajar.

La experimentación es el primer paso en el hacer plástico. Los elementos para dibujar tendrán que estar a disposición del niño, dado que así se posibilitará la exploración de los materiales (calidades y posibilidades) con elementos como crayones, marcadores, tizas, tizones y también biromes o usando directamente sus manos en el caso de graficar en la arena, o con dactilopintura.

Los dibujos realizados también se convierten en una posibilidad para la comunicación verbal con el niño. Este aspecto debe ser tenido en cuenta por el adulto, escuchando los comentarios que hace, a veces relatos sobre lo que dibujó y otras, comentarios acerca de cómo hizo algo, valorizando la expresión lograda más allá de los resultados. Sin embargo no es conveniente preguntar al niño qué hizo; en algunos casos se mostrará sorprendido por la falta de reconocimiento y en otras contestará lo que supone que el adulto está esperando que diga.

Los niños de estas salas dibujarán tanto en el plano horizontal como el vertical; estas posiciones del cuerpo respecto de la superficie dan por resultado diferentes observaciones sobre lo que se está haciendo dado que el punto de mira es distinto. A su vez es diferente el despliegue motriz que realiza, siendo tan importante uno como otro.

El docente tendrá en cuenta variar el tamaño y la forma de las hojas de papel sobre la que los niños grafican. Éstas podrán ser regulares o irregulares, posibilitando así distintos reconocimientos de las superficies planas y diferentes coordinaciones ojo - mano en sus realizaciones.

Dada la importancia que tiene ofrecer variadas superficies para dibujar se facilitarán diferentes soportes. Con el objeto de resolver el frecuente problema de la falta de soportes para que los niños grafiquen diariamente y en forma no restringida, se pueden proporcionar pequeñas pizarras lisas, de color negro y verde, que se fabrican fácilmente con una madera prensada liviana a la que se pinta con pintura pizarrón de un lado verde y del otro negra. Sobre las pizarras se podrán usar tizas comunes, de colores fuertes, y también los tizones gruesos. Tendrá que contarse con una para cada niño y, al igual que otros materiales, estarán a su libre disposición.

Es en estas salas de dos y tres donde –según indica Liliane Lourcat– la "atención condescendiente del adulto, su interés real por cada niño, el ánimo que se le sepa aportar y los consejos oportunamente dados, son indispensables".⁹⁵

⁹⁵ L. Lourcat. *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo preescolar*, Madrid, Cincel-Kapelus, 1982.

El docente deberá observar los trabajos que realizan los niños sin pretender encontrar cambios de un trabajo a otro, ni tampoco hacer interpretaciones sobre los mismos. También será su tarea incidir en la manera en que los niños toman las diferentes herramientas. No se puede dejar para más adelante la corrección en el modo de tomar un lápiz o un pincel. Las primeras intervenciones que haga el docente podrán ser sugerencias; se podrá pedir al niño que pruebe tomar la herramienta de otra manera, o que se fije cómo lo hace un compañero. También se le indicará cómo tomarla. Estas correcciones deben ser realizadas en estas primeras salas para no fijar posturas en relación con el uso de una herramienta, que no le permitirá desarrollar totalmente sus posibilidades de graficar, pintar, etcétera.

El docente enseña proponiendo exploraciones, que se irán complejizando a lo largo del jardín, y estimulando la observación de los niños sobre las propias producciones. Asimismo seleccionará una variedad de soportes y herramientas y hará comentarios sobre el hacer y el resultado. Tendrá en cuenta que en las exploraciones con materiales y herramientas –en este caso para graficar– el énfasis estará puesto en el conocimiento y el reconocimiento de los mismos, y en la relación que se establece entre el niño, su exploración y la marca dejada en un principio, hasta alcanzar un interés representativo en sus dibujos.

En "Dibujar" se trabajarán los siguientes contenidos:

- La exploración de grafismos con diferentes herramientas hacia la construcción de formas personales.
- Los inicios en las representaciones y su paulatino enriquecimiento.

PINTAR

En general hasta los dos años avanzados los aspectos del color no interesan mucho a los niños en sus producciones, comienza a esta edad un primer reconocimiento de los colores, diferenciando uno de otro aunque no los puedan nombrar. Pueden reconocer los claros de los oscuros, y les atraen los más llamativos, los colores puros, y no tanto los marrones y grises. También les gusta pintar, y lo pueden hacer con esponjas, rodillos y pinceletas. Es obvio que el niño, para poder pintar, deberá haber adquirido dominio sobre el uso de diferentes herramientas para graficar, dado que al pintar se enfrentará con otro problema relacionado con la pintura y su dilución; al principio le costará usarla sin que se corra.

Una de las primeras actividades con pintura podrá ser el estampado de sus propias manos sobre un papel, friso, remera, etc. También se podrán usar algunos objetos para sellar con color, para luego pintar con pinceles gruesos, pinceletas o rodillos. Hay que diferenciar estas primeras actividades donde se usan "colores" de las actividades propias de la técnica de pintar. En estas últi-

mas se involucren en el trabajo los diferentes colores, los contrastes y las mezclas.

El docente organiza diferentes propuestas teniendo en cuenta sus propósitos de enseñanza. La diversidad de actividades para pintar se irá complejizando de acuerdo con la realidad de cada grupo de alumnos.

Los niños de estas salas comenzarán a pintar con témpera espesa utilizando pinceles gruesos, pinceletas, esponjas y rodillos sobre superficies grandes. Es muy recomendable el uso de tiras de papel de 60 cm de ancho y dos o tres metros de largo colocadas en el piso de la sala o de un pasillo, en el caso de que no pueda realizarse dentro de aquélla. Se considerará el grosor de las hojas, ya que en sus primeras exploraciones con el color los niños pintan y vuelven a pintar sobre el mismo lugar, y muchas veces se rompe el papel. Se preparará la pintura, los pinceles y rodillos con anterioridad a la actividad. Es sumamente importante que los alumnos se pongan a trabajar sin esperas, producto de la organización que requiere este tipo de actividad cuando es realizada por todo el grupo. También es posible pensar en actividades diferenciadas por grupos. Algunos podrán estar graficando en el pizarrón, otros dibujando en las mesas y otro grupo pintando. Para este trabajo diversificado, será necesario organizar a los niños y planificar las diferentes actividades y tiempos. Esta propuesta les permitirá incluirse gradualmente en esta dinámica de trabajo logrando ser cada vez más independientes al trabajar, sin necesitar a cada instante la presencia del docente.

Las actividades con pintura requieren de variadas anticipaciones y preparaciones para que no demanden un esfuerzo demasiado grande al docente, resulten interesantes para los pequeños, y puedan realizarse con asiduidad. Se podrá trabajar tanto con potes que tengan la herramienta a utilizar: pincel o pinceleta, como con bandejas de tergopol con pintura y un rodillo o dos en cada una. No faltarán los recipientes con agua y trapitos para limpiar tanto los pinceles como para pasar sobre el piso o las mesas. Los niños ya desde estas salas comenzarán a incorporar hábitos de orden y limpieza. El docente decidirá en cada caso si es conveniente que se ocupe en esa tarea uno por mesa o todo el grupo.

Los niños necesitarán de un lugar cómodo para poder pintar, puede ser tanto la mesa como el piso y, en el caso de los más grandes, el plano vertical.

En "Pintar" se trabajarán los siguientes contenidos:



- La exploración con diferentes materiales y herramientas para pintar.
- El reconocimiento y la utilización de diversos colores, calidades de pinturas, y cuidado en el uso de materiales y herramientas.

Las exploraciones que los niños realizan con materiales que les posibiliten trabajar en la tridimensión enriquecen su conocimiento del mundo que los rodea.

Los alumnos de estas salas tienen una predisposición para encontrar y juntar variedad de objetos que en general llaman la atención de los adultos. Muchas veces los utilizan simbólicamente, así una piedrita puede convertirse en un auto o un caramelo o las cajas pequeñas en vagones de tren.

En estas diferentes manipulaciones con objetos el niño emplea el espacio de tres dimensiones. Comienza a apilar, juntar, a componer con distintos elementos y también a modelar con arena, masa, plastilina que le permiten construir saliendo del plano.

Las actividades en la tridimensión se desarrollan con la exploración, con el juego y con las representaciones de imágenes tridimensionales. Cuando los niños modelan o construyen deben resolver problemas de equilibrio, no sólo visual sino también físico, y problemas referidos a la resistencia que presenten los materiales y su maleabilidad.

Los niños aprenderán gradualmente a construir en la tridimensión si se les ofrecen oportunidades de trabajar con tierra, papel, cajas, masa, plastilina u otros materiales. Construyen torres, trenes, pistas...; en general, lo construido es utilizado para jugar e imaginar.

Ante las construcciones, a veces verdaderos objetos escultóricos, el docente llamará la atención sobre la posibilidad de mirarlos y recorrerlos desde distintos lugares. Podrá indagar cómo hicieron para que los objetos apilados no se derrumben, o en el caso de una construcción caída, cómo se podría hacer para que se sostenga.

Los modelados que realizan los niños en estas secciones siguen de alguna manera los mismos derroteros en su desarrollo que los grafismos. La diferencia sustancial es que en este caso trabajan con un material que pueden amasar, golpear, modelar y que ocupa un espacio, que da como resultado producciones tridimensionales.

Al niño le gusta trabajar con las diferentes pastas, que pueden ser preparadas o compradas, así como con arena tanto seca como mojada. Como en el caso de los grafismos, a la vez que explora y desarrolla su motricidad, comienza a reconocer el material que tiene delante y a construir diversas formas. Realiza diferentes acciones: puede aplastarlo con toda la mano abierta o a veces con el puño, pasarlo de una a otra mano, hacerle agujeros, dejar distintas huellas.

Comienza a reconocer diferentes calidades de los materiales maleables (masas, pastas, arena, arcilla) como: consistencia, resistencia, textura, maleabilidad, olor y color. Los diferentes materiales le aportan en su manipulación sensaciones distintas, teniendo en general desde muy pequeños preferencias por alguno en particular. Son estas manipulaciones de una gran sensualidad, y en ellas se ponen en juego todos los sentidos.

En estas primeras exploraciones no tienen intención de representar la realidad. Luego, a partir de un cierto dominio sobre el material, el niño comen-

zará a realizar acciones más complejas; trozará la masa en pequeños y grandes trozos, tratará de unir estos pedazos y en algunos casos descubrirá que también puede poner un trozo sobre otro. Se produce un gran cambio cuando los niños dan significado a las diferentes partes de la masa usándola para jugar, tanto puede ser un auto o un avión (en general, al jugar con los trozos de masa acompañan con sonidos las acciones).

Aproximadamente al mismo tiempo comienza a hacer choricitos, viboritas y bolitas. Hay que considerar el esfuerzo que el niño debe hacer para coordinar sus manos y dedos, y alcanzar estas realizaciones. Estas son, en general, las primeras formas, y él las nombrará según la apariencia que logre: "hice choricitos", "una pizza", "una torta", "una pelota". De la misma manera que en sus grafismos comenzará la etapa en que lo que representa coincide en sus rasgos más elementales con lo que él dice que es, en ocasiones puede narrar algo sobre lo realizado.

Luego empezará a hacer figuras cada vez más complejas; en algunos casos, al final de la sala de tres puede llegar a representar diferentes objetos y figuras de animales y personas. Representará las figuras de variadas maneras, en algunas un trozo alargado de masa o arcilla le servirá para la parte central, en otras utilizará un pedazo grande de material, al que le agregará o hundirá boca y ojos. También en muchos casos comenzará a complejizar sus formas, casi como si dibujara con el material sobre el plano, tanto con choricitos como con superficies aplanadas de material (este tipo de trabajo con volumen pero sobre un plano se denomina alto relieve).

Otra actividad es el trozado de papeles y cartones, para luego ubicarlos sobre una superficie. Al principio el interés del niño estará puesto en el trozado y el pegado, sin percepción de las diferentes y posibles ubicaciones de los recortes sobre el plano. Al insistir con este tipo de actividad, es decir al realizar varias propuestas similares, cambiando el color del papel, o de la superficie sobre la que se pega (también la forma del soporte), se logran composiciones espontáneas realmente enriquecidas por los trabajos previos.

El docente debe dar al niño posibilidades de elección, lo cual no es una tarea sencilla en estas edades. Para lograrlo, una opción puede ser tener preparados o al alcance de los niños diferentes herramientas, soportes y materiales conocidos y ya utilizados por ellos.

Será necesario que cada niño cuente con una cantidad de masa o arcilla, mayor que la que le cabe en la mano, si se desea que continúe sus exploraciones y consiga enriquecer sus formas.

Es tarea del docente interesar a sus alumnos en los descubrimientos realizados a través de la exploración sobre diferentes materiales, herramientas y objetos, tendiendo a prolongar y profundizar estos logros. El adulto deberá ser un observador atento de la tarea que llevan adelante los niños para descubrir y alentar los diferentes comportamientos y guiarlos en sus propias búsquedas. La mejor ayuda que puede dar el maestro es orientar la exploración inicial sugiriendo en algunos casos una manera de comenzar, en otras invitándolos a partir de alguna idea; y también habrá situaciones en que deberá mantenerse al margen sin intervenir.

Si se quiere que los alumnos comiencen a pensar en sus producciones,

habrá que dejarlos experimentar con los materiales, ensayar diferentes formas de hacer, permitirles imaginar, trabajar con las formas, los colores y las texturas que ellos mismos descubran. Es éste un juego de exploración y reiteración constante que le posibilitará al niño, más adelante, decidir previamente qué desea decir a través de sus dibujos, pinturas, modelados y construcciones.

Es posible reconocer al alumno que simplemente toma una herramienta para dibujar o modelar de aquél que busca la que necesita. En estas salas convivirán ambos tipos de comportamiento. Algunos aún están graficando y reiterando incansablemente sus realizaciones, que será necesario valorizar, y otros seleccionarán las herramientas. Podrá también observarse que estos últimos generalmente interrumpen para mirar su trabajo y luego continúan con lo que están haciendo.

En "Modelar y construir" se trabajarán los siguientes contenidos:

- ▶ La exploración de formas tridimensionales con diferentes materiales.
- ▶ La realización y complejización de formas con volumen.

MIRAR Y OBSERVAR

Una formación estética se promueve con la sensibilidad y el gusto por las imágenes, tanto al disfrutar mirando como haciendo. En el hacer y el mirar imágenes, éstas adquieren sentido, pueden evocar estados afectivos o tener un valor simbólico. Hay una capacidad de la imaginación donde las imágenes visuales aportan una sensibilidad particular al que las produce y al que las mira, sin la cual estas mismas imágenes no dicen –no significan– nada.

Una de las funciones del docente, desde estas primeras secciones, es educar la sensibilidad y la imaginación que en estas edades necesitan de tanta atención como las relacionadas con la adquisición de habilidades. La sensibilidad necesita ser desarrollada en todos y debería ser una prioridad en la educación de los más pequeños.

La sensibilidad estética visual se desarrolla en los niños desde muy pequeños, enriqueciéndose a lo largo de su escolaridad inicial.

Se tendrá en cuenta que los alumnos no necesariamente necesitan saber quién es el autor de una obra para poder disfrutar de ella. Por otro lado, muchas veces se cree que el disfrute estético es innato y se deja de lado las posibilidades de incidir desde la más tierna infancia, aportando al desarrollo de la sensibilidad.

Respecto de las exploraciones es posible reforzar a través de la palabra los hallazgos visuales logrados por los niños. Si un alumno descubrió algo, podrá mostrarlo a sus compañeros. Por otro lado, observar imágenes muchas veces posibilita superar etapas y resolver problemas, especialmente en las salas de los niños mayores, lo que no impide comenzar a hacerlo desde estas secciones.

Cuanto más profundas sean las experiencias de exploración con diferentes materiales y herramientas en búsquedas de formas gráficas, modelados y pinturas, y cuanto más se haya desarrollado la observación visual, más espontánea y naturalmente se enriquecerán sus producciones.

Esta etapa es decisiva en la formación del propio gusto y del placer por las actividades y la observación plástico visual. El docente deberá mantener un equilibrio entre las propuestas que realice al grupo de niños en general y las que los mismos niños decidan realizar, tanto solos como en pequeños grupos. También deberá estar atento a lo que sucede, interviniendo en algunos casos, dando apoyo y posibles soluciones pero cuidando no interrumpir las búsquedas personales de los niños. Muchas veces éstos intercambian sus observaciones, tanto sobre un trabajo realizado por ellos, como sobre las diferentes producciones artísticas.

En "Mirar y observar" se trabajarán los siguientes contenidos:



- La exploración visual hacia el reconocimiento paulatino de formas, colores y texturas.
- El reconocimiento del gusto personal.

MÚSICA. CANTAR, "TOCAR", ESCUCHAR...

Cantar, "tocar", escuchar música en el jardín... ¿Por qué? Porque los niños disfrutan del quehacer musical:

- Les divierte emitir sonidos con su voz.
- Les atrae escuchar sonidos.
- Muestran curiosidad e interés cuando descubren nuevos sonidos.
- Sienten satisfacción cuando controlan sus acciones para producirlos.
- Se sensibilizan percibiendo diferentes respuestas de los materiales sonoros.
- Se alegran al entonar canciones conocidas y les complace "seguir el hilo" de una nueva canción.
- Les encanta que "les canten".
- Se entusiasman cuando cantan con otros.
- Ponen en movimiento sus producciones y acompañan con el cuerpo la audición musical.
- Dramatizan sus vivencias sensibles y las transforman en sonidos, ritmos y melodías espontáneos de su invención.
- Se emocionan al escuchar música.
- Exploran su voz, los materiales sonoros, y cubren el espacio con sonidos que provee su propio juego, trasladando la emoción lúdica a la emoción musical.
- La capacidad musical está presente en ellos y puede crecer, si es respetada, atendida y desarrollada. Se trata de acompañar a los niños proponiendo experiencias gracias a las cuales su imaginación musical cobre vuelo y su sensibilidad aflore y crezca.

A la escuela le cabe el compromiso de crear las condiciones para que este crecimiento tenga lugar.

Los niños llegan al jardín con sus propias vivencias y experiencias, alentadas o desatendidas por su ámbito familiar; a esto se debe sumar la intensa exposición generalizada que los niños, aun los más pequeños, tienen con la televisión.

Estas experiencias previas suelen ser dispares y deben ser orientadas, completadas, enriquecidas. La escuela, consciente del valor de la música en la educación estética de los niños pequeños, debe garantizar la continuidad necesaria para su desarrollo y evolución, ampliando sus posibilidades de expresión y apreciación, como estímulo de vivencias imaginativas y lúdicas, como puente de sensibilización e inicio del conocimiento gradual de este lenguaje expresivo.⁹⁶

"La institución debe garantizar el reconocimiento y la apreciación de todos los lenguajes expresivos –en este caso particular, la música– (...). Al brindar estas posibilidades, la escuela está cumpliendo una función social: la de equidad, en este caso que todos los niños lleguen a conocer y a utilizar creativamente los diferentes lenguajes, sobre todo aquellos que no podrán ser aprendidos en otros espacios o situaciones. En este sentido muchas de las diferentes propuestas de la escuela son actividades que si no se produjeran en este ámbito, seguramente no podrían ser experimentadas por los niños y sus

⁹⁶ Véase "Introducción" y "La tarea educativa en las secciones de 2 y 3 años", págs. 21 y 23 respectivamente en este documento.

familias por estar fuera de sus posibilidades socioeconómicas y/o culturales." Además "a la escuela le corresponde la función de difundir y de acercar la producción cultural (...) abriendo y ampliando el panorama a experiencias culturales de diferentes orígenes".⁹⁷

De este modo la música encuentra en las salas de dos y tres años un espacio propicio para compartir, para "hacer y escuchar", conocer y disfrutar.⁹⁸

Mientras los niños cantan, "tocan" y escuchan música en su horario especial y en las diferentes oportunidades que cotidianamente tienen lugar en el jardín, irán construyendo saberes musicales a través de las prácticas que realizan tanto espontáneamente como con la guía de sus maestros.⁹⁹

Los contenidos implicados podrán organizar la tarea del docente de música, orientar la de los docentes de sala y propiciar, en la medida de lo posible, la articulación de la tarea de ambos.

Los contenidos giran en torno al canto y a otros sonidos con la voz, a los materiales, objetos e instrumentos para producir sonido y a la escucha sonora y musical. Si bien otros contenidos de la música están implícitos en el "hacer y escuchar", se ha preferido no desglosarlos. Estos contenidos se diversifican y amplían en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, organizados en cuatro bloques y detallados con mayor especificidad, de acuerdo con las posibilidades crecientes de los niños mayores del Nivel Inicial.

CANTAR

A lo largo de estas edades los niños irán avanzando en su capacidad para cantar, para ampliar su repertorio de canciones, para compartir el canto con otros, y también para producir diferentes sonidos con su voz, para imitar sonidos del entorno, para conocer voces diferentes –de sus maestros, de sus compañeros–, para "inventar" sonidos con la voz e "improvisar canciones". La exploración de la voz, la imitación, la improvisación y el juego se constituyen en herramientas de conocimiento privilegiadas que permiten ampliar el repertorio de sonidos y canciones, poniendo énfasis en aquellos aspectos que promuevan la expresión.

En "Cantar" se trabajarán los siguientes contenidos:

- La exploración de sonidos con la voz.
- El conocimiento de voces diferentes: sus maestros, sus compañeros.
- La imitación de algunos sonidos del entorno natural y social.
- La progresiva práctica del canto individual.
- La improvisación de "cantos espontáneos".
- Los inicios del canto con los otros.
- La elección de sonidos de la voz y de canciones: gustos y preferencias.
- El cuidado de la voz.

⁹⁷ Véase "La institución y la producción cultural", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op.cit., pág. 129.

⁹⁸ Véase "Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros", pág. 55 de este documento.

⁹⁹ Véase "Prácticas del Lenguaje. Hablar en el jardín", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, op.cit., pág. 263.

Los niños exploran su voz y en ese recorrido van descubriendo sus cualidades, sus posibilidades. Prueban, reiteran, renuevan y con esta actividad acrecientan su repertorio de sonidos.

De este modo llegan a la escuela con experiencias disímiles que pueden compartir con sus compañeros y que podrán ser utilizadas como punto de partida de nuevas exploraciones.

El jardín puede enriquecer la exploración con la voz, sumando la imitación de sonidos del entorno natural y social –gotas, sonidos de animales, viento, truenos, saludos, señales, trabajos, motores, etc.–, "inventando" a través de juegos y dramatizaciones sonidos de personajes, "sonorizando" las acciones durante un juego o a lo largo de un relato. Existen numerosas oportunidades para dar cabida y sentido a la producción de sonidos con la voz: en todos los casos podrán aportar su caudal expresivo y comunicativo, acrecentando no sólo el repertorio vocal sino los conocimientos acerca del sonido mismo. Serán sonidos "peleadores", tranquilos, "divertidos", tristes, muy largos, "arrugados", como silbidos, como sirenas, sonidos de pájaros, de trenes, de caballos, etc., con alguna de sus características distintivas.

El canto que comenzó con balbuceos en los bebés se va desarrollando y encuentra a los niños de dos y tres años con mayores posibilidades de aproximarse a la entonación de ciertas canciones de su repertorio. En estos intentos habrá claras señales del estímulo que pudieron recibir en su ámbito familiar y también en su paso por las primeras secciones del Nivel Inicial. El canto entonado irá haciendo un lento recorrido, con crecientes aproximaciones que darán cuenta de una interesante construcción; serán primeros "esbozos" y aproximaciones al "contorno" de la melodía¹⁰⁰ que evidenciarán características de la canción elegida. Algunos niños entonarán unos pocos sonidos siguiendo el canto del maestro o de una grabación, otros serán capaces de sumarse al canto en ciertos pasajes melódicos y otros llegarán a reproducir la canción "de un tirón".

Estas modalidades globales o fragmentarias que no dan cuenta de la sensibilidad o musicalidad de un niño hacia la música son reveladoras de las etapas que transita hasta reproducir una canción, con su texto, ritmo y melodía. Esta lenta construcción demanda del maestro un buen acompañamiento, con buenos modelos, con estímulos adecuados y con repeticiones no rutinarias.

Dado que los niños no aprenden las canciones con una sola escucha –salvo excepciones– el maestro podrá idear diferentes posibilidades para su repetición: distintos momentos dentro de la vida de la sala, o diversas actividades de la clase de música, le brindarán excelentes oportunidades para ello. Es sabido que una canción que fue bien recibida por los niños es reclamada insistentemente. Y esas repeticiones podrán tener espacio a lo largo del año, conformando un repertorio con el que los alumnos tendrán cada vez mayor autonomía, eligiéndolo de acuerdo con sus gustos y preferencias.

Algunos niños, haciendo gala de sus avances, solicitan cantar solos. Otros, en cambio, se inhiben frente a esta propuesta, negándose en ocasiones hasta a cantar grupalmente. Se ha podido observar que cuando los niños cantan solos y se sienten escuchados, se impacientan, tienden a apresurarse,

¹⁰⁰ David J. Hargreaves. *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1991.

acortan las pausas entre las frases. El docente deberá tener en cuenta estas características, alternando propuestas de canto a todo el grupo, a pequeños grupos, y con sugerencias como: "¿quién quiere cantar a Pimpon para que se duerma?", o "¿quién llama al Burrito Pepe con su canción?", el maestro también podrá invitar a cantar en forma individual.

Hay niños "cantores" que suelen acompañarse con movimientos corporales y dramatizaciones, con cantos que improvisan o que toman del repertorio conocido, modificándolos de acuerdo con sus necesidades. Esos cantos, muy expresivos, suelen adaptarse al carácter de la situación y se ven estimulados cuando, sin interrupciones inoportunas, otros niños se suman al juego de "cantar inventando". Para el docente será muy interesante observar las características personales y la evolución de estos cantos espontáneos, diferentes de acuerdo con cada alumno.

"La voz es el instrumento sonoro por excelencia que todos tenemos a nuestra disposición para exteriorizar lo que sentimos o deseamos expresar. De hecho, en la expresión verbal la voz se modula constantemente en función del sentido de lo que se quiere expresar."¹⁰¹

Cada canción "expresa" algo: el cansancio del burrito Pepe, con su carga pesada, y luego su alegría, cuando logra deshacerse de ella; la tristeza "porque mi muñeca se enfermó"; el apuro creciente del tren que va "corriendo" por la vía; el juego de las gotitas que "pican" y el susto que provocan los truenos cuando llueve "fuerte, fuerte". Al cantar se pueden caracterizar personajes –juguetones, remolones, perezosos, traviosos, dormilones, tiernos, etc., y también movedizos y ágiles, pesados y lentos, marciales y enérgicos, etc.–; estas "interpretaciones" que incluyen la imaginación y la fantasía determinan diferencias evidentes en el canto expresivo.¹⁰²

La expresividad remarca en cada canción su carácter, como ocurre en la música en general, a la que se interpreta preservando sus cualidades. Igual actitud merece el cancionero infantil. Interpretarlo expresivamente será un acto de comprensión y un paso más dentro del acercamiento sensible de los niños a la música. El docente intentará variar sus recursos tanto en el canto como en los acompañamientos, con palmeos oportunos, dramatizaciones pertinentes, etc. De este modo podrá eludir modificaciones arbitrarias de velocidad y dinámica o palmeos continuos como acompañamiento infaltable del canto. Al examinar cada canción, con sus características de letra y música, el docente podrá dar preferencia a propuestas más sensibles y expresivas.

En cuanto al cuidado de la voz, éste debe comenzar desde las primeras secciones. A los niños, que están aprendiendo a convivir con otros, les resulta difícil esperar para ser escuchados continuamente o en el momento en el que ellos lo requieren. Los que no pueden "esperar" elevan la voz, incluso gritan para lograr su objetivo. Los ambientes escolares que suelen ser reverberantes –el sonido rebota en superficies no absorbentes, como pisos de mosaico, paredes sin revestimiento, techos muy altos– restan nitidez a las palabras y al canto; la consecuencia inmediata es subir el volumen de las voces, que resultan afectadas. En consecuencia, el pedido de "cantar más fuerte" debe ser revisado. Habrá que solicitar, por el contrario, escucharse más y, para eso,

¹⁰¹ T. Malagarriga y otros. "Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil", en *Eufonía*, nº14, Barcelona, Graó, 1999.

¹⁰² Véase "Hablar y escuchar en contextos imaginativos", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, op.cit., pág. 279.

bajar el volumen de las voces. Éste es uno de los requisitos fundamentales del canto conjunto, para escucharse mejor y para disfrutarlo.

Los docentes, tanto el de música como el de sala, deberán ser muy selectivos con el repertorio de canciones. La calidad literaria y musical son parámetros incuestionables a la hora de elegir el repertorio de un grupo.¹⁰³ Sería conveniente que ambos docentes compartieran criterios e intercambiaran ideas acerca del repertorio. El docente de música, desde sus saberes específicos, puede aportar un mejor nivel de análisis musical; en los aspectos literarios será muy positivo el intercambio de ambos y la consulta a quien posea mayor experiencia en el terreno literario. Es imprescindible recordar que toda canción es una conjunción de texto y música.

Existe un amplio repertorio de canciones para este nivel. Son canciones cortas, de ritmo y melodía sencillos, adecuadas a las posibilidades del canto de los niños pequeños. Es posible encontrarlas en el repertorio tradicional argentino y universal –si las traducciones son correctas– y en el cancionero de autor. Hay juegos y rondas, canciones para acompañar con mímica, con movimientos corporales, con bailes, y también, canciones "para cantar". Aunque parezca una redundancia, es importante que los niños puedan reunirse con el único objetivo de disfrutar el canto grupal. Esta actividad les permitirá escucharse mejor y compartir, en mejores condiciones, su propio canto con el de sus maestros y el de sus compañeros.

Al enseñar una nueva canción, el docente puede crear condiciones para favorecer su recepción: el momento adecuado, el lugar de la sala, la disposición de los niños para una mejor escucha, la "presentación" de la canción, etc. Estos aspectos se suman al canto mismo del maestro, que deberá ser expresivo de acuerdo con el carácter de la canción elegida; al igual que en la narración de cuentos, éste es un requisito comunicativo imprescindible que sensibiliza a los niños despertando expectativas e interés.¹⁰⁴ Si el docente no tuviera confianza en sus propias posibilidades vocales para lograrlo, podrá sostener su canto con alguna grabación adecuada, seleccionada previamente para tal fin.

El cancionero de un grupo también puede incluir otras canciones, elegidas por el placer que produce su escucha. En este caso el repertorio se amplía enormemente. Los niños también disfrutarán de canciones que irán conociendo paulatinamente, pertenecientes a diferentes estilos de la música popular y del folclore nacional y universal. Y al igual que con el cancionero "para cantar", será conveniente elegir buenas ocasiones para su audición.

El Nivel Inicial ha heredado prácticas muy difundidas que, no obstante, en ocasiones se contradicen con propósitos y objetivos de la función sensible de la música: el uso de "órdenes cantadas", de canciones para adquirir hábitos, fundamentalmente de orden, o para aprender contenidos diferentes de los musicales, por ejemplo, nombrar y señalar partes del cuerpo, aprender números, etc. Por los motivos expuestos en párrafos anteriores, es preferible buscar diferentes recursos para esos aprendizajes, "preservando el espacio de las canciones para momentos más placenteros" y sensibilizadores.¹⁰⁵

Cantar es una de las actividades características del nivel. Todo cuidado por preservarla y enriquecerla redundará en beneficio de los niños y de la música.

¹⁰³ Véase "El cancionero infantil", en *Diseño Curricular. Niños de 4 y 5 años, op. cit.*, pág. 223 y siguientes; y "Hablar, escuchar, leer y escribir", "La selección de textos narrativos" y "La selección de poemas", en este documento, págs. 137 y 145 respectivamente.

¹⁰⁴ Véase "Literatura", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años, op. cit.*, pág. 321.

¹⁰⁵ Véase *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, op.cit.*, pág. 110 y siguientes.

"TOCAR" INSTRUMENTOS

A lo largo de estas secciones los niños tendrán la oportunidad de explorar materiales cotidianos e instrumentos musicales adecuados a sus posibilidades, de avanzar en su capacidad de producir sonidos mediante diferentes modos de acción, de acompañar con instrumentos sus canciones y músicas preferidas, de disfrutar de la ejecución individual y grupal, de sensibilizarse con la producción de sonidos con toda clase de instrumentos, de aprender a cuidarlos.

En "Tocar instrumentos" se trabajarán los siguientes contenidos:

- 
- ▶ La exploración sonora de materiales y objetos cotidianos, juguetes, etcétera.
 - ▶ La exploración sonora de instrumentos convencionales adecuados a estas salas.
 - ▶ El avance en el uso de diferentes modos de acción para producir sonidos.
 - ▶ El avance en la ejecución individual.
 - ▶ La adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones y músicas. Los comienzos de la ejecución colectiva.
 - ▶ La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.
 - ▶ El cuidado de los instrumentos.

Desde las primeras secciones del Nivel Inicial los niños demuestran su interés por producir sonidos. Ya se ha hecho referencia a la producción vocal a través de la exploración, la imitación, la invención. Otro tanto ocurre con la producción sonora a partir de múltiples materiales y objetos cotidianos, de juguetes y de instrumentos convencionales, los más habituales en el jardín.

La diversidad de materiales y objetos del entorno cotidiano con los que los niños interactúan va creciendo; al llegar a las salas de dos y tres años han realizado múltiples experiencias de producción sonora: golpean las superficies de los objetos cuando tienen un martillo, o palillos y varillas; entrechocan objetos iguales o similares, como piedras, tapas y tapitas, pots y botellas de plástico; sacuden los envases que contienen "cargas" diversas –modelos diversificados de sus primeros sonajeros–; raspan y frotan las superficies acanaladas que encuentran a su alrededor, como cartones corrugados y objetos con estrías en su superficie, utilizando para ello los dedos, uñas y cucharas de plástico, palos y palillos u otros objetos disponibles.

"Al interactuar constantemente con los objetos del ambiente y a partir de estas exploraciones los niños obtienen distintas informaciones acerca de ellos."¹⁰⁶ Se darán cuenta de que los objetos y materiales "suenan" diferente; por ejemplo: que los sonidos de las piedras se diferencian de los que pueden hacer con tapitas de plástico; que cuando golpean un objeto de metal, el sonido dura... y no se parece al que se produce cuando golpean con el mismo palillo el cilindro de cartón, "que no dura nada"; que cuando sacuden una

¹⁰⁶ Véanse "Experiencias para comenzar a indagar el ambiente", en este documento, pág. 107; y "La exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco General, op.cit., pág. 121.

botella con poco arroz en su interior, suena muy distinto que cuando está cargada con muchos porotos; que si raspan un resorte de metal, "sale" un sonido raro y atractivo, muy distinto de cuando raspan el cartón corrugado de la caja de envases.

El jardín puede orientar y enriquecer ese interés por la producción sonora, ampliando y organizando las experiencias de los alumnos con algún criterio; por ejemplo: sonidos que producen objetos de madera, unos huecos –de fácil manejo por parte de los niños–, otros no; hacer "lindos" sonidos con pequeños objetos de metal, como campanillas, llaves, argollas; escuchar los sonidos que hace el papel celofán cuando "se hacen bollitos" y compararlos con los bollitos con papel de diario; sacudir papeles y luego telas y comprobar que en el segundo caso los sonidos son muy débiles o casi no se oyen.

Hasta aquí la exploración sonora estuvo más centrada en obtener información acerca del material de los objetos utilizados. Otra posibilidad, que se suma a la anterior y que suele darse casi simultáneamente, es la del conocimiento de los diferentes modos de acción para producir sonidos. De esta manera se hará muy evidente que algunos objetos se pueden raspar o frotar –la vista y el tacto de su superficie promueven esta acción–, otros, si aparecen de a pares, se pueden entrechocar; los que tienen carga se pueden sacudir al igual que los "manojos" de objetos atados a un soporte; que en posesión de una varilla, pueden golpear y también raspar un objeto, si su superficie atrae su atención; y que, en ocasiones, el mismo objeto puede ser sacudido, percutido o raspado.

A través de la exploración de diferentes materiales y de diversos modos de acción los alumnos podrán conocer también los instrumentos musicales con que se cuenta en el jardín. Esto permitirá comprobar que los manojos de cascabeles se sacuden –o se pueden golpear suavemente con una mano mientras se sujeta el soporte con la otra–, que los "chin-chines" se entrechocan, pero que hay que dejarlos sonar sin apagarlos, que una pandereta se puede golpear y también sacudir, que los toc-toc, que son de madera y tienen un hueco, suenan cuando se los golpea con su palito, que el tambor se puede golpear con dos palos, más largos y gruesos.

Para favorecer la exploración, es necesario que el docente seleccione cuidadosamente los materiales y objetos a indagar. De esta selección previa y de la forma en que organice la secuencia de actividades dependerá el éxito de esta tarea, que permitirá profundizar los contenidos abordados ampliando las posibilidades y los recursos de los alumnos para producir nuevos y diferentes sonidos, apreciarlos y, con el tiempo, reconocerlos. Para lograr estos objetivos, es importante que el docente cree nuevas instancias en las que los alumnos puedan enriquecer estas exploraciones, ampliando el repertorio de objetos e instrumentos a explorar, favoreciendo el uso de los mismos objetos en múltiples oportunidades.¹⁰⁷

El docente podrá prever la cantidad de materiales suficientes para todos los niños del grupo, revisados y acondicionados con anticipación para su uso sin riesgos de ningún tipo; en ocasiones y disponiendo del número necesario, serán los mismos objetos para todos, como tubitos de plástico, tapas de enva-

¹⁰⁷ Véanse "Experiencias para comenzar a indagar el ambiente. Exploración de las características de los objetos y de las acciones y los usos que las personas hacen de ellos", pág. 108, en este documento; y "La exploración", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, op.cit., pág. 121 y siguientes.

ses de aerosol, pequeñas maracas; en otras oportunidades, y de acuerdo con los contenidos que desee abordar, pequeñas cantidades de un mismo objeto o instrumento –toc-tocs, maracas confeccionadas en clase, envases de plástico, para distribuir en pequeños subgrupos–. Puede ocurrir que se exploren instrumentos de los que se tiene un solo ejemplar –un bombo, un tambor, un xilófono, etc.– lo cual obligará a una dinámica totalmente diferente de la situación que se origina cuando el número de instrumentos se iguala al de los alumnos.

Asimismo será necesario organizar y acondicionar el espacio para el mejor desarrollo de esta actividad. Es difícil que los sonidos producidos por los niños –individual o grupalmente– no interfieran unos con otros. Para evitarlo, será conveniente separar a los niños –o a los grupos– de acuerdo con los materiales que se desee explorar. Otro factor a considerar es la duración de estas exploraciones, previendo que no se extiendan más ni menos de lo necesario, dando lugar a que los niños concreten sus hallazgos y puedan dar cuenta de ellos.

Es importante que el docente siga atentamente la exploración de sus alumnos, observando cómo sujetan los objetos y qué modos de acción utilizan. Podrá hacer sugerencias cuando lo crea necesario, mediar o ayudar de modo directo en algún caso conflictivo, resolver algún problema que se suscite entre los niños. Tanto la exploración como la posterior ejecución conjunta –acompañando alguna canción, una pieza instrumental, una producción sonora grupal, etc.– no requieren en forma imprescindible de su modelo.

Cuando los niños cobran cierta confianza y familiaridad con algunos instrumentos y materiales, suelen "tocar" con mayor firmeza e intentan, incluso, realizar acciones más complejas, con cierto carácter y también con cambios de intensidad. Serán "gestos instrumentales que dibujan el sonido",¹⁰⁸ generalmente no subordinados ni a un ritmo prefijado, ni a una canción. Estos "gestos", precursores de la combinación de diferentes modos de acción, producen sonidos de gran riqueza y expresividad y se pueden integrar cómodamente a un relato, a un juego o a una dramatización con personajes.

Luego de explorar diversos instrumentos y de haber "encontrado" sonidos diferentes que los niños podrán elegir de acuerdo con sus gustos y preferencias, el docente puede proponer –entre otras posibilidades– el acompañamiento de alguna de las canciones del repertorio del grupo. Esta actividad se puede realizar a continuación de la de exploración y el docente tendrá prevista alguna canción –o canciones– que combine bien con los objetos e instrumentos explorados. Será oportuno recordar a los niños que pueden "tocar" utilizando los sonidos hallados durante la exploración, tratando de escucharse y de escuchar a los demás, lo cual no es sencillo. Siempre será atinado indicarles que deben controlar su energía, tanto para el cuidado del instrumental como para escucharse mejor. Cuando la ejecución logra la sonoridad adecuada para que la canción –a cargo del maestro o de una grabación– también se escuche, los niños disfrutan esta experiencia, emotiva y muy placentera.

El listado de instrumentos posibles para estas salas del nivel inicial es similar al sugerido para las salas de cuatro y cinco años con algunas diferencias acordes con la edad de los alumnos:

¹⁰⁸ François Delalande. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.

- 1 bombo mediano,
- 2 panderos chicos,
- 2 panderetas chicas,
- 1 tambor mediano,
- algunas maracas de calabaza,
- algunos pares de toc-toc,
- 1 triángulo mediano,
- algunas campanitas con soporte,
- cascabeles con soporte,
- 1 metalófono soprano afinado,
- 1 xilófono soprano afinado.

A este listado habrá que agregar, entre muchas otras posibilidades –como instrumentos folclóricos adecuados a estas edades–, juguetes sonoros y numerosos objetos de uso cotidiano; por ejemplo:

- tapas y tapitas de plástico,
- potes de plástico,
- botellas de plástico de diferente tamaño,
- pequeños objetos metálicos (que produzcan buen sonido),
- planchas de cartón corrugado (de diferente tamaño).

El docente deberá revisar periódicamente estos instrumentos –que suelen incrementarse con los que los niños aportan– para preservar el buen sonido y también el buen estado de conservación para su uso.

Es estimulante que los alumnos cuenten con ricas posibilidades para producir sonidos, para conocer y "tocar" diversos objetos e instrumentos. En esta práctica sumada al canto se concentra gran parte de la actividad musical que se desarrollará con los niños de dos y tres años.

ESCUCHAR MÚSICA

En el transcurso de su escolaridad en estas secciones, los niños irán aumentando su capacidad de escucha atenta por períodos de mayor duración; podrán reconocer un número creciente de canciones y de músicas diversas en cuanto al carácter, el género y el estilo; sabrán que existen "otros" estilos de canto, propios de diferentes lugares; aprenderán a elegir sus músicas preferidas, las que los emocionan y les producen mayor disfrute.

En "Escuchar música" se trabajarán los siguientes contenidos:

- La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas en vivo y en grabaciones.
- La creciente capacidad de escuchar a los otros, sus cantos, sus sonidos.

- El reconocimiento paulatino de un repertorio creciente de sonidos, canciones y de músicas de diferente carácter, género y estilo.
- La elección de acuerdo con gustos y preferencias.

Escuchar música es una actividad que requiere preparación. Y para esta preparación cabe hacerse algunas preguntas: ¿cómo escuchan los niños pequeños?, ¿cuánto y cuándo escuchan?, ¿qué condiciones son necesarias para favorecer la escucha?, ¿qué escuchan habitualmente y qué desea el jardín que los niños escuchen?

Es conveniente aclarar que estos interrogantes no tienen respuestas únicas. Estas dependerán en gran medida de las experiencias previas que los niños hayan tenido en su entorno familiar, en su tránsito por las primeras secciones y, también, de sus propias preferencias, que en algunos casos se inclinan por la música y el sonido.

"Escuchar" es una práctica que se aprende aunque todos puedan oír –exceptuando problemas que impidan el normal funcionamiento de la audición–. El docente deberá tener en cuenta que para escuchar con interés y por crecientes períodos de tiempo los niños deben estar motivados.¹⁰⁹ En consecuencia, es conveniente que las propuestas de escucha que el docente planifique –salvo excepciones– tengan relación con los demás contenidos musicales y con otras actividades. Por ejemplo: si los niños están explorando objetos de metal para producir sonidos, es muy probable que escuchen con gran interés y atención aquellos sonidos que pueda producir el maestro con otros instrumentos de metal, diferentes y atractivos. O que, en otra oportunidad, alterne los sonidos metálicos con otros muy contrastantes, de madera, por ejemplo. Si la duración no excede la capacidad de atención de los niños, es posible que deseen escuchar, además, algunos de los sonidos producidos por sus compañeros, pudiendo establecer paulatinamente relaciones de semejanza y diferencia.

Cuánto más se relacione la escucha con las posibilidades crecientes del quehacer musical, mayor será el interés de los niños y la adhesión por esta actividad. La escucha de canciones, las de su propio repertorio y otras, destinadas a la apreciación y al enriquecimiento de su capital cultural, serán bien recibidas y con el tiempo, reconocidas. La eficacia de esta actividad estará muy relacionada con el momento y la oportunidad que tanto el docente de sala como el de música elijan, en íntima conexión con el "estado" del grupo y la disposición de los niños, con el lugar elegido –preferentemente sin interferencias, es decir, lo más silencioso posible y sin tránsito de terceros– y con el acierto de los temas seleccionados.

El estilo de canto sencillo y sin amaneramientos ocasionales o de "moda" será lo recomendable a la hora de elegir grabaciones del cancionero infantil tradicional y para propiciar el canto de los niños. Pero igualmente importante será que los niños conozcan, a través del docente y de música grabada, otros estilos de canto que hablan de otras culturas o de modalidades diferentes que hoy están muy cerca, dentro de su entorno y también en los medios de comunicación masiva. El canto del rock, del folclore, del tango, de la ópera, implican modalidades cercanas, a las cuales se suman las que pueden caracterizar a las comunidades a las que pertenecen.

¹⁰⁹ François Delalande.
Ibid, pág. 104.

El apego que muchos niños evidencian por la "cultura musical televisiva" representa un tema de difícil resolución. Con frecuencia los docentes conceden un tiempo excesivo de la vida escolar a la repetición de la escucha de un material que ya cuenta con mecanismos propios para su difusión e incondicional aceptación. No es recomendable que el jardín pierda de vista sus propios objetivos, educativos y sensibilizadores a través de buenos ejemplos musicales, destinando esfuerzos a un repertorio de dudoso valor. Cada docente podrá resolver este problema de la forma más conveniente, contrastándolo con los valores perdurables que ofrecen las mejores grabaciones del folclore, de la música popular, del cancionero infantil, del repertorio "clásico" universal, en los que puede encontrar innumerables ejemplos de música amena, atractiva y movедiza, si lo desea. La extensa gama de diferencias y su calidad determinan la riqueza de este abundante material, cuyo mayor problema reside en establecer los criterios para su selección.

Mucho se ha comentado acerca de si la escucha musical de los niños pequeños se ve favorecida cuando responden con movimientos corporales o cuando, absortos y atentos, permanecen inmóviles en un sitio o realizando alguna actividad "silenciosa". Es atinado pensar que las tres modalidades coexisten y se complementan, dependiendo, una vez más, de los factores antes enunciados: el grupo y sus experiencias previas, la duración, el lugar físico en el que tiene lugar esta actividad, el grupo y su receptividad –muy vinculada con la actividad inmediata anterior–, el o los temas musicales seleccionados y también, en forma muy destacada y esencial, el buen sonido para la reproducción y la escucha musical.¹¹⁰

El docente puede encontrar, además, valiosas posibilidades respecto de la relación entre la escucha sonora y musical y el movimiento corporal, al precisar los objetivos que se propone a través de diferentes actividades.¹¹¹

Relacionados con otros contenidos de música desarrollados en la clase, los temas musicales elegidos con coherencia y acierto, pueden completar el itinerario de una secuencia de actividades. Por ejemplo, luego de explorar y elegir sonidos producidos con objetos metálicos, se podría elegir la "Danza del Hada Confite" de Tchaikovsky, o el aria de Papageno de la "Flauta Mágica" de Mozart. En ambos, los sonidos metálicos o similares están contenidos en su propia instrumentación. O "Cavallería Rusticana", una obertura de Rossini, como punto culminante de una clase en la que los niños exploraron y practicaron diferentes modos de acción con potes, que en el entrecacho producen sonidos muy similares a los de los cascos de caballos, sonidos con los que también acompañaron canciones de su repertorio.

Las jornadas del jardín –con sus diferentes momentos– ofrecen innumerables oportunidades para la presencia de la música grabada: el encuentro inicial, el saludo de la despedida, la reunión en el comedor, los juegos y bailes en el patio, el descanso. Los festejos y celebraciones también constituyen excelentes momentos para la difusión de música instrumental o vocal e instrumental de diferentes culturas, estilos, épocas, etc., tanto la incluida en los números preparados como aquella que puede servir de interludio entre un número y otro.

La música grabada seleccionada irá conformando una discoteca central

¹¹⁰ Véase "La escucha sonora y musical", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años*, op.cit., pág. 201.

¹¹¹ Véase "Bailar", en este documento, pág. 161.

(con discos compactos y casetes y también con los soportes que aparezcan en un futuro cercano) y si fuera posible, discotecas para cada sala, con equipos de sonido en buen estado de conservación.¹¹² Será importante que los docentes de música, de sala y el equipo de conducción participen de su conformación. El tema, por su dimensión, lo requiere. Y además porque la diversidad de gustos estará mejor representada y asegurada.

Compartir momentos de la vida del jardín con diversas manifestaciones musicales en conciertos, peñas folclóricas, etc., son decisiones que deberán ser evaluadas con criterios de calidad. "El equipo de conducción y los docentes deberán ser cuidadosos a la hora de elegir las producciones que acercarán a la escuela o con las que tomarán contacto fuera de ella. Será necesario poner en juego criterios estéticos que denoten amplitud y que puedan abarcar una paleta diversa de expresiones en las cuales primen la calidad, la originalidad –de ser posible–, y la buena factura".

En cuanto al contacto con la escucha musical, el docente deberá despertar en sí mismo el gusto por el hecho artístico. Es importante que él esté imbuido de la problemática artística y sea un activo consumidor de cultura. Su contacto con el arte y su sensibilidad frente a las manifestaciones artísticas le permitirán marcar un rumbo y adoptar decisiones más comprometidas a la hora de transmitir, enseñar y programar su tarea. Del docente dependerá que las manifestaciones artísticas incidan en la producción de los niños, en la apreciación de lo que producen y en el disfrute estético que le puede brindar la valoración de las producciones artísticas de la sociedad. Del apoyo que reciba de la institución dependerá que las manifestaciones artísticas –en esta oportunidad, la música– puedan estar presentes en la escuela y ocupar el lugar que necesitan y merecen.¹¹³

ACTIVIDADES

En las dos clases que se desarrollan a continuación se incluyen actividades de exploración sonora, de acompañamiento de músicas y canciones con instrumentos y de aprendizaje de una canción. Dado que en los párrafos anteriores se han explicitado y enumerado las características que deben reunir las diversas actividades en estas salas, se recomienda completar la información con la lectura del tema en este documento.¹¹⁴

Primera clase

El docente tiene preparados tres canastos grandes con botellas de plástico de agua mineral, secas y cargadas con diferentes materiales: arroz, porotos, diversos objetos de plástico, papelitos de colores, objetos muy livianos de "telgopor", pequeños objetos metálicos; previamente revisó los materiales, para constatar el cierre hermético de los envases, sin roturas y en perfecto estado para su uso. De igual modo ubicó en un lugar adecuado el equipo de sonido y los casetes seleccionados con los temas elegidos.

¹¹² Véase "Condiciones para el desarrollo de las actividades", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años*, op.cit., pág. 222 y siguientes.

¹¹³ *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, op. cit. pág. 162

¹¹⁴ Véase "Las actividades", en este documento, pág. 28.

- Los niños reunidos en el centro de la sala y sentados en el piso saludan al docente con su canción habitual; podrán solicitar cantar otras canciones.

- Luego se invita a los niños a que se levanten del piso y se acerquen a los tres canastos, separados entre sí en diferentes lugares de la sala.

- Sin esperar indicación los niños toman las botellas y prueban cómo suenan. Eligen un envase, miran otro, dejan el primero prefiriendo una tercera posibilidad. Comienza la exploración.

El docente no interviene –tampoco es necesario– pero observa con atención al grupo y a cada niño en particular. Este primer momento no genera conflictos entre los niños ya que hay muchas botellas en cada canasto.

- Los niños miran el contenido de las botellas. Las alzan, luego las invierten y ven caer en su interior los objetos, más rápido los pesados, más lentos los muy livianos. Prueban diferentes acciones, siempre seguidas con la mirada. Generalmente toman la botella con las dos manos, por sus dos extremos. Esto facilita la prueba de distintos modos de acción, sacuden las botellas de diversas formas: de arriba abajo, de un costado a otro, con mayor y con menor energía, haciendo participar todo el cuerpo. Algunos niños acercan la botella a su oído, imprimiendo un movimiento de rotación. Otros comienzan a caminar por la sala, mientras continúan la tarea de exploración. Luego de la caminata, algunos se sientan y comienzan a hacer movimientos muy lentos y tranquilos; uno de ellos hace rotar la botella por el suelo; al verlo, otros lo imitan.

- El docente alterna preguntas con comentarios a partir de lo que vio hacer a los niños. "¿Qué tienen las botellas?" "¿Cuál es pesada?" "¿Cuál tiene muchas cosas, pocas cosas, todas iguales, todas diferentes...?" "¿Cuál suena muy fuerte?" "¿Cuál casi no se oye?" "¿Cómo movieron las botellas?" "¿Qué sonidos les gustó?" "¿Eligen alguno?" Los niños contestan y muestran moviendo sus botellas. Luego sugiere algunas acciones que vio hacer a los niños y pide que las imiten.

- Elige uno de los modos de acción, el más balanceado, que produce sonidos "suaves y tranquilos"; y con los niños sentados a su alrededor, imitándolo, entona una canción. Repiten esa canción con el movimiento balanceado de la botella y de todo el cuerpo.

- Luego el maestro cambia de movimiento optando por el de otros niños. Con todos de pie a su alrededor, comienza a cantar una canción más rápida y enérgica.

- A continuación coloca el casete y se escuchan sonidos grabados de una gran tormenta. Los niños se suman haciendo movimientos muy enérgicos para sacudir sus botellas, involucrando todo su cuerpo.

- Inmediatamente después el docente hace escuchar un tema instrumental

tranquilo. Los niños se serenán y hacen movimientos cada vez más lentos; algunos dejan sus botellas en el suelo y se sientan para escuchar.

- Terminado el tema, solicita a los niños que guarden las botellas.

Segunda clase

Nuevamente están los tres canastos, pero esta vez sólo con las botellas con arroz. El equipo de sonido está preparado al igual que los casetes elegidos.

- El docente anuncia que cantará la canción de un tren que tiene un vagón cargado de sandías. Pregunta a los niños si viajaron en tren y si alguna vez comieron sandías; los niños responden y a continuación les cuenta que en el tren viaja el buen Ramón "dentro del vagón", que Ramón perdió una zapatilla, que la sandía iba sobre la zapatilla mientras que el vagón corría por la vía. El docente hace un juego de rimas, que el texto de la canción promueve: Ramón con vagón y canción, sandía con vía, etc. Luego de familiarizar a los niños con el texto de la nueva canción, a través de este juego de palabras que los niños disfrutaban y en el que participan de acuerdo con sus posibilidades, el docente canta la canción, primero lentamente y luego más rápido, imitando la aceleración gradual que el tren imprime a su movimiento.¹¹⁵

- Luego, tomando una de las botellas preparadas, avisa a los niños que volverá a cantar la canción, acompañado por los "sonidos de un tren". Sugiere que los niños lo acompañen cantando, ocasión para que los alumnos escuchen una vez más la canción. "Cantan" y el docente acompaña con los sonidos de la botella.

- El docente invita a los niños a tomar alguna de las botellas de los canastos. Prueban hacer sonidos, y las sacuden de diferente modo, recordando modos de acción de la clase anterior. A continuación el maestro pregunta cómo harían para acompañar la canción del tren. Canta, y los niños prueban diferentes posibilidades. Luego solicita que lo acompañen en pequeños grupos. Terminan eligiendo, con la guía del adulto, un modo de acción adecuado y eficaz –deberá ser continuo a lo largo de la canción–; el docente tratará de evitar que los niños se cansen durante la aceleración.

- Toca todos juntos, pero esta vez acompañando la grabación elegida, que incluye sonidos similares a los que producen los niños con sus botellas.

- A continuación el docente solicita que dejen las botellas en los canastos, para cantar todos juntos la canción, sin acompañamiento. Para entonces la habrán escuchado varias veces, logrando una mayor familiaridad con el nuevo tema. Con los niños de pie organiza "un tren", que es acompañado con una nueva grabación, esta vez sólo instrumental.

¹¹⁵ Canción "En un vagón", del cancionero *Canciones para Renata de Esther Schneider*, Buenos Aires, Ricordi, 1974.

- Como despedida, los niños se reúnen alrededor del grabador para escuchar la nueva canción y el tema instrumental.

EVALUACIÓN

"Si bien todos los niños pueden expresarse musicalmente, no todos se manifiestan de igual modo."¹¹⁶ Inciden de modo particular los estímulos que han recibido, tanto del entorno familiar como del escolar en el caso de su tránsito por las primeras secciones del Nivel Inicial.

El docente deberá ser un observador particular. Detectar lo que los niños saben y ya conocen al comenzar el año o al ingresar a la institución no será sencillo. Con los más pequeños dicha observación deberá centrarse en todas sus manifestaciones y exteriorizaciones más que apoyarse en diálogos o intercambios verbales –aunque ya estén en condiciones de mantenerlos.

Con igual cuidado deberá continuar su observación a lo largo del año, detectando sus avances tanto en el quehacer musical como en su capacidad de atención –y otras respuestas– durante la escucha sonora y musical. Necesitará extremar sus estrategias para reunir los datos que hagan posible ese seguimiento sin exponer a los niños a participaciones individuales que no siempre darán cuenta de sus aprendizajes.

"La acción del maestro y su compromiso con el proceso de aprendizaje de los alumnos tendrá incidencia en los resultados."¹¹⁷ La planificación, su accionar cotidiano, el compromiso con la tarea, su capacidad selectiva en relación con el repertorio que acerque y comparta con los niños, la adecuación de las actividades musicales al nivel y el conocimiento que tenga de sus alumnos serán datos útiles a la hora de evaluar sus aprendizajes.

A esta intervención docente se suma el compromiso institucional. El jardín debe garantizar que los niños tengan contacto con un repertorio de canciones y músicas de calidad. Este acercamiento a las manifestaciones de la cultura y el paulatino crecimiento de sus posibilidades de acción y escucha musical irán determinando los conocimientos a evaluar.

¿QUÉ SE EVALÚA EN RELACIÓN CON LA MÚSICA?

- Canta con su grupo –y a veces individualmente– el repertorio de canciones aprendidas.
- Reconoce voces diferentes –las más cercanas a su entorno–: maestros, compañeros de su grupo.
- Avanza en el canto expresivo en función del carácter de las canciones.

El maestro habrá trabajado el cancionero del grupo creando condiciones propicias para avanzar en la expresión de acuerdo con el carácter de las canciones; asimismo los alumnos habrán escuchado cantar a sus docentes y también grabaciones, y manifestado sus gustos personales.

¹¹⁶ Véase el apartado "Música. Evaluación", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años*, op.cit., pág. 229.

¹¹⁷ Ibid.

Pautas de observación. El maestro habrá observado que el alumno acepta realizar juegos vocales y explorar su voz. Le atrae inventar sonidos y acompaña sus juegos con cantos espontáneos. Reconoce la voz de su docente y de sus compañeros. Le gusta cantar y disfruta del canto grupal. Asimismo le gusta escuchar el canto de sus compañeros. Le atrae aprender nuevas canciones. Elige sus canciones preferidas.

- Escucha con atención y reconoce algunos sonidos del medio ambiente natural y social.
- Busca imitar esos sonidos con la voz o con materiales, juguetes e instrumentos adecuados a tal fin.

Para ello el docente habrá promovido en los alumnos el interés por la escucha y la imitación de sonidos del entorno (el viento, los truenos y la lluvia; diferentes animales, bocinas, motores, etc.). También podrá acercar materiales adecuados para su imitación, siempre que esto esté al alcance de los niños pequeños.

Pautas de observación. En forma continua a lo largo del año el docente habrá observado en el alumno un progresivo interés y sensibilización por el sonido. Los escucha con atención. Siente placer cuando los imita. Disfruta cuando los reconoce. Tiene curiosidad por descubrir nuevos sonidos. Expresa sus gustos y preferencias.

- Reconoce algunos sonidos que producen diferentes materiales.
- Incrementa progresivamente los modos de acción para producir sonidos –raspar, golpear, sacudir, entrechocar– y reconoce cambios en los resultados sonoros.
- Utiliza los sonidos producidos "tocando" junto a sus compañeros.

A lo largo del año el maestro habrá puesto a disposición de los alumnos un instrumental variado y rico –constituido por instrumentos convencionales y no convencionales, especialmente los más cotidianos– para su ejecución. Los alumnos habrán tenido numerosas oportunidades para su uso. El docente planificará actividades en las que los alumnos tengan la posibilidad de explorarlos, de escuchar atentamente los resultados sonoros, de utilizarlos en los acompañamientos de canciones y músicas, y de manifestar sus gustos y preferencias.

- Puede escuchar música en vivo y con grabaciones, por períodos crecientes de tiempo.
- Acompaña músicas de diferente estilo y carácter, con instrumentos y con movimientos corporales.

Para ello el docente habrá seleccionado un buen número de músicas de diverso estilo, época y carácter, y creado condiciones adecuadas para su escucha.

Pautas de observación. Escucha y elige algunas músicas y canciones preferidas. Sincroniza progresivamente la ejecución con los demás durante cortos intervalos de tiempo.

- Participa activamente en juegos musicales, utilizando sonidos y canciones.
- Acompaña sus dramatizaciones con canciones y sonidos que refuerzan el carácter de la situación.
- Participa en rondas y en juegos tradicionales.
- Enriquece situaciones de juego inventando sonidos y cantos espontáneos.
- Mueve el cuerpo en concordancia con el carácter y tempo de la música.

Para ello durante las clases el maestro habrá realizado juegos y rondas; habrá creado las condiciones necesarias para que los niños puedan inventar sus cantos acompañando juegos y dramatizaciones. Y habrá promovido que utilicen el movimiento corporal para acompañar la audición de músicas de diverso carácter.

Pautas de observación. Disfruta de los juegos caracterizando personajes de sus canciones preferidas. Su participación en rondas y en juegos musicales, con sonidos, con canciones, es activa.

Disfruta del movimiento corporal acompañando músicas de diferente carácter y estilo.

EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS

Este listado de aspectos es sumamente extenso y exhaustivo. El docente seleccionará las cuestiones que considere más relevantes para consignar en la evaluación de sus alumnos, en los diferentes momentos del año y según el recorrido didáctico efectuado.

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

▲ 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.
- Evolución en la relación con el docente: comunicación, indiferencia, vergüenza...
- Evolución en la relación con los otros niños: interés, comunicación, actitudes frente a los otros.

▲ 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, aceptó quedarse en la nueva sala...

▲ Síntesis de la evolución del niño al finalizar el período de iniciación

Actividades de rutina:

△ Higiene

- Aprendió a lavarse las manos y la cara.
- Aprendió a cepillarse los dientes.
- Control de esfínteres

Avisa cuando se ensució/mojó. Cuándo. Cómo. A quién.

Comenzó a controlar. Cómo y dónde (en el jardín, en la casa, en ambos lugares).

Utiliza la bacinilla o se sienta en el inodoro.

Va solo al baño cuando lo necesita. Aprendió a limpiarse.

▲ Participación en las actividades

- Cuáles son sus actividades preferidas, y cómo se van modificando esas preferencias.
- Prolonga cada vez más los tiempos de participación.
- Cómo reacciona frente a las dificultades: abandona, busca ayuda, llora, es persistente... Cómo se va modificando esta actitud.
- Comienza a compartir los materiales.

▲ Interacción con los otros

△ Con el docente

- Busca que le brinden afecto. Acepta las manifestaciones de los adultos. Cómo se comunica con ellos.

- Reclama su presencia. Cuándo.

- Comprende y acepta límites. Cómo reacciona frente a ellos: llantos, gritos, aislamiento, berrinches, los acepta.

- Pide ayuda para lograr lo que desea. Cuándo y cómo.

- Cómo reacciona frente al cambio de docente.

△ Con los otros niños

- Conoce a sus compañeros de sala.

- Interactúa con los otros a través de la palabra, gestos, etcétera.

- Comienza a expresar sus necesidades y deseos a través de la palabra.

- Entabla relaciones con los otros: tiene preferencia por algún/os niño/s, cambia sus preferencias.

- Comienza a demostrar actitudes solidarias, defiende a un/a compañero/a, se apoya en otros...

- Reconoce su pertenencia al grupo.

- Prolonga paulatinamente su tiempo de atención.

- Modos de resolución de conflictos.

▲ Juego

- Puede jugar solo o buscar la compañía de otros, según las diferentes actividades.

- Desarrolla diferentes juegos dramáticos.

- Varía sus juegos. Incluye nuevos objetos en sus juegos.

- Comparte su juego con otros niños. Invita a otros a participar. Comienza a elegir a sus compañeros de juego.

- Aprendió nuevos juegos (juegos tradicionales, juegos de mesa, juegos de construcción, etcétera).

▲ Para considerar en el caso de los niños que concurren en jornada completa

△ Alimentación

- Tiene apetito o es inapetente.

- Se alimenta solo o necesita ayuda.

- Tiempo que tarda en alimentarse: rápido, lento, juega y se distrae mientras come.

- Avanza en el manejo de los utensilios de mesa (tenedor, servilleta, vaso...).

- Avanza en la aceptación de los diferentes alimentos y/o sabores.

△ Sueño

- Cuánto tiempo duerme y en qué circunstancia: al llegar, antes de irse...

- Cómo se duerme.

- Cómo se despierta: contento, malhumorado, inquieto, descansado...

EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO CORPORAL

- Participa activamente en las actividades de movimiento.
- Sus movimientos avanzan en seguridad y en agilidad.
- Aprendió a subir y bajar escaleras.
- Aprendió a saltar en largo y en profundidad.
- Se trepa, se desliza, se hamaca, etcétera.
- Acepta nuevos desafíos.
- Avanza en sus coordinaciones manipulativas: enhebra, ensarta, etcétera.
- Avanza en la prensión adecuada del lápiz, pincel, etcétera.
- Reconoce nombrando algunas partes del cuerpo.

EXPERIENCIAS PARA COMENZAR A INDAGAR EL AMBIENTE

- Establece relaciones entre alguna característica del objeto y las acciones que puede realizar con él.
- Elige un tipo de material en función de aquello que desea construir.
- Ubica y progresivamente designa algunas posiciones de los objetos en el espacio.
- Realiza comentarios respecto de sus exploraciones (por ejemplo, contar lo que hizo, anticipar, contar el resultado, etcétera).
- Se muestra confiado, seguro, interesado frente a propuestas de exploración.
- Incluye los números en sus actividades cotidianas.
- Avanza en la adquisición del orden convencional de números.
- Incorpora en sus juegos nuevas informaciones acerca de los trabajos y las funciones de las instituciones.

EXPERIENCIAS PARA LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Hablar y escuchar

- Participa de intercambios verbales en diferentes contextos y con mayor diversidad de interlocutores.
- Participa de la escucha de textos literarios demostrando cada vez mayor interés.
- Establece diálogos durante sus juegos y otras actividades.
- Amplía su léxico a partir de la incorporación de términos vinculados con las experiencias desarrolladas en el jardín (por ejemplo, nombra colores, sabores, tamaños, texturas, alimentos, animales, etcétera).

Bailar

- Expresa sensaciones, emociones, algunas ideas a través del movimiento.
- Crea nuevas maneras de comunicar (distanciándose de las acciones coti-

dianas y de los modelos, utilizando objetos de manera no convencional, etcétera).

Dibujar, pintar, modelar, construir...

- Reconoce y utiliza diferentes materiales y herramientas para dibujar, pintar, modelar...
- Demuestra intencionalidad de representar diferentes formas: figurativas y no figurativas.

Cantar, "tocar", escuchar...

- Reconoce sonidos de su entorno.
- Conoce y canta canciones.
- Acompaña melodías con instrumentos y responde con movimientos corporales a estímulos sonoros y musicales.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- BERNARDO, Mane. *Teatro*, Buenos Aires, Latina, 1972.
- . *Títeres*, Buenos Aires, Latina, 1972.
- BERTOLINI, P. Y F. FRABONI. *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*, Barcelona, Paidós, 1990.
- BORNEMANN, Elsa. *Antología del cuento infantil*, Buenos Aires, Latina, 1976.
- . *Poesía infantil*, Buenos Aires, Latina, 1976.
- . *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*, Buenos Aires, Dimar, 1992.
- BORTOLUSSI, Marisa. *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid, Alhambra, 1988.
- BRUN, J. "Pedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones", en *Revista Infancia y Aprendizaje*, n° 9, Barcelona, 1980.
- CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CALVO, S.; A. SERULNICOFF e I. SIEDE (comps.). *Retratos de familias. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- CAPIZZANO DE CAPALBO, Beatriz. "Iniciación literaria", en *Enciclopedia Práctica Preescolar*, Buenos Aires, Latina, 1973.
- CELAYA, Gabriel. *La voz de los niños*, Barcelona, Laia, 1972.
- CERVERA, Juan. *La literatura infantil en la educación general básica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
- CONDEMARÍN, Mabel. *El programa de lectura silenciosa sostenida*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1984.
- CONEBRYAN, Sara. *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Nova Terra, 1973.
- DELVAL, J. *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza, 1989.
- DÍAZ RONNER, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Quirquincho, 1988.
- EAGLETON, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- EINES, J. y A. MANTOVANI. *Didáctica de la dramática creativa*, México, Gedisa, 1984.
- FERRO, Roberto. "La literatura infantil como macrogénero", en *Revista Ludo*, publicación del Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA-Fundación Salottiana-, n° 18, Buenos Aires, julio de 1995.
- FRABONI, F.; GALLETI y SAVORELLI. *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella, 1980.
- GÁLVEZ, G. "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental", en C. PARRA e I. SÁIZ (comps.), *Didáctica de la matemática*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, Buenos Aires, 1998.
- . *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, Buenos Aires, 2000.
- . *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños desde 45 días hasta 2 años*, Buenos Aires, 2000.

- . *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años*, Buenos Aires, 2000.
- Grupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). *El poder de leer*, Barcelona, Gedisa, 1978.
- HAZARD, Paul. *Los libros, los niños y los hombres*, Barcelona, Juventud, 1984.
- JEAN, G. *El poder de los cuentos*, Barcelona, Pirene, 1988.
- JESUALDO. *La literatura infantil*, Buenos Aires, Losada, 1982.
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Hachette, 1991.
- . *Formar niños productores de textos*, Santiago de Chile, Hachette, 1991.
- KAMII, C. y R. DEVRIES. *Juegos colectivos en la primera enseñanza*, Madrid, Visor, 1988.
- KAUFMANN, V. y A. SERULNICOFF. "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. MALAJOVICH (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- KAYE, Kenneth. *La vida mental y social del bebé*, Barcelona, Paidós, 1986.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*, Rio de Janeiro, Globo, 1982.
- LARDONE, Lilia. *Poesía e infancia*, Córdoba, CEDILIJ, 1997.
- LÉZINE, M y otros. *Los bebés y las cosas*, Barcelona, Gedisa, 1982.
- MATO, Daniel. *Cuentos para hacer muchos cuentos*, Caracas, María Di Mase, 1985.
- MEDINA, Pablo. "Argentina" en *Panorama de la literatura infantil en América Latina*, Caracas, Banco del Libro, 1984.
- MEHL, Ruth. *Con éste sí, con éste no*, Buenos Aires, Colihue, 1992.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, Buenos Aires, 1995.
- MONTES, Graciela. *El corral de la infancia*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990.
- . *Una nuez que es y no es*, Buenos Aires, ALIJA, 1994.
- MOREAU, L. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- MORET, Zulema. *Palabra, juego y creatividad*, Buenos Aires, PAC, 1985.
- 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.
- NAVAS, Griselda. *El discurso literario destinado a niños*, Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1987.
- ORTIZ, B. y A. ZAINA. *Literatura en acción. Criterios y estrategias*, Buenos Aires, Actilibro, 1998.
- OSTERRIETH, Paul. *Psicología infantil*, Madrid, Morata, 1984.
- PADOVANI, Ana. *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

- PALO, M. J. y M. R. OLIVEIRA. *Literatura infantil. Voz de criança*, São Paulo, Atica, 1986.
- PAMPILLO, Gloria. *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1982.
- PASTORINO, E.; A. WISCHÑEVSKY y A. ZAINA. *¿A qué juegan las palabras?*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora. *El arte de narrar - un oficio olvidado*, Buenos Aires, Guadalupe, 1972.
- . *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- PATTE, Geneviève. *Si nos dejaran leer...*, Bogotá, Procultura CERLAL-Kapelusz, 1984.
- PELEGRÍN, Ana. *La aventura de oír*, Madrid, Cincel, 1982.
- . *Cada cual atiende su juego*, Madrid, Cincel, 1984.
- PERRICONI, G. y otros. *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1986.
- PERRICONI, G. y A. WISCHÑEVSKY. *La poesía infantil*, Buenos Aires, El Ateneo, 1984.
- PETRINI, Enzo. *Estudio crítico de la literatura infantil*, Madrid, Rialp, 1963.
- PIAGET, J. *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1937.
- PIAGET, J. y B. INHELDER. *La representación del espacio en el niño*, París, P.U.F., 1964.
- PIAGET, J. y otros. *La epistemología del espacio*, Buenos Aires. El Ateneo, 1964. (Traducción: 1971.)
- PIZARRO, C. y P. RUSSOMANDO. *Taller de juegos literarios*, Buenos Aires, Actilibro, 1994.
- PROPP, V. *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1981.
- . *Raíces históricas del cuento*, México, Colofón, s/f.
- PUNTES DE OYENARD, Sylvia. *El cuento: mensaje universal*, Montevideo, A.U.L.I., 1994.
- REST, Jaime. *Conceptos de literatura moderna*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1979.
- RODARI, Gianni. *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Aliorna, 1987.
- . *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue, 1995.
- RODULFO, Ricardo. *El niño y el significante*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- SARTO, M. *La animación a la lectura*, Madrid, SM, 1984.
- SELLEN, Raman. *La teoría literaria contemporánea*, Barcelona, Ariel, 1987.
- SERULNICOFF, A. "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales en el Nivel Inicial", en *La educación en los primeros años*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- SIGNORELLI, María. *El niño y el teatro*, Buenos Aires, Eudeba, 1963.
- SOLVES, Hebe. *Taller literario: una alternativa de aprendizaje creador*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1975.
- SORIANO, Marc. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1995.
- TONUCCI, Francesco (comp.). *A los tres años se investiga*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- TUCKER, Nicholas. *El niño y el libro*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- VELOSO, Caetano. Canción "Livros", del álbum *Livro*, Brasil, PolyGram, 1997.

- VERBA, I. y otros. *Los bebés y las cosas*, Barcelona, Gedisa, 1982.
- WALSH, María Elena. "La poesía en la primera infancia", en *Cuadernos de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP)*, Buenos Aires, 1976.
- ZAINA, Alicia. "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas", en A. MALAJOVICH y otros, *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

EDUCACIÓN FÍSICA. CORRER, SALTAR, TREPAR...

- AZEMAR, G. y otros. *El niño y la actividad física*, Barcelona, Paidotribo, 1986.
- BLÁZQUEZ, D. y E. ORTEGA. *La actividad motriz en el niño de tres a seis años*, Madrid, Cincel, 1984.
- DÍAZ, Liliana. *El cuerpo en la escuela*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.
- FARRENY TERRADO, María Teresa y Gabriel ROMÁN SÁNCHEZ. *El descubrimiento de sí mismo*, Barcelona, Graó, 1997.
- GONZÁLEZ, Lady E. y Jorge R. GÓMEZ. *La educación física en la primera infancia*, Buenos Aires, Stadium, 1992 (edición modificada).
- LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- LORA RISCO, Josefa. *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo, 1991.
- LLEIXA ARRIBAS, Teresa. *La educación física de 3 a 8 años*, Barcelona, Paidotribo, 1993.
- MEINEL, K. y G. Schnabel. *Teoría del movimiento, motricidad deportiva*, Buenos Aires, Stadium, 1988.
- RUIZ PÉREZ, L. M. *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos, 1987.
- . *Competencia motriz*, Madrid, Gymnos, 1995.

MÚSICA. CANTAR, "TOCAR", ESCUCHAR...

- AKOSCHKY, Judith. *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Buenos Aires, Ricordi, 1988.
- DELALANDE, François. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.
- GONZÁLEZ HERRERO, Esther y Pilar LÓPEZ GONZÁLEZ. "La función de la educación del cuerpo en la escuela primaria", en *Revista Aula*, número 23, Barcelona, Graó, febrero de 1994.
- HARGREAVES, David J. *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 1998.
- MALAGARRIGA, Teresa y otros. "Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil", en *Revista Eufonía*, nº 14, Barcelona, Graó, 1999.