CAP 5 EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN

EDUCATIVA

CAP 6 EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA

Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL

CAP 7 ORGANIZACIÓN CURRICULAR

PARTE 49





EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

■ Introducción

Las Instituciones Educativas de Jardín Maternal ponen en juego fundamentalmente, un lugar alternativo en la crianza de los niños: son el apoyo educativo y social de la familia.

A lo largo de la historia, la familia adoptó diversas formas, pero sus funciones básicas de protección y estímulo de los nuevos miembros no han sido reemplazadas.

El Jardín Maternal colabora en la búsqueda conjunta de respuestas razonables a los cada vez más complejos problemas que nos plantea la crianza y la educación de los más pequeños, aceptando la premisa de que tanto unos como otros (familias - educadores), quieren lo mejor para los niños y las niñas, cumpliendo roles diferentes pero complementarios, compartiendo el hijo y el niño a la vez.

Varios son los autores que definen el Jardín Maternal como Institución Educativa.

- "... como institución abierta a los niños, a la familia y comunidad"
- "... como Institución integral con respecto al niño, a la familia y comunidad y con respecto al sistema educativo".74

"El Jardín Maternal, como parte del Nivel Inicial, tiene identidad propia, es decir, objetivos y contenidos propios y no es una instancia previa a la escolaridad sino parte de la escolaridad misma".

"... es una Institución abierta e integral". 75

"El Jardín Maternal no suple las acciones de la familia sino que educa a los niños mientras permanecen en la institución, complementando la educación familiar desde la mirada del cuidado y de la intencionalidad pedagógica". 76

A partir de estas definiciones,[...]"el Jardín Maternal debe constituirse en una institución de encuentro de oportunidades, donde por un lado están las familias que se acercan esperando el cuidado y educación de sus hijos, delegando así parte de la crianza de los mismos; y por otro lado, se encuentran los niños, fundamentales protagonistas, necesitados de contención afectiva, respeto, cuidados, educación, alimentación, experiencias lúdicas y posibilidades de comunicación correspondiente a su edad".[...]

Como bien lo plantea Peralta (1999) "... lo fundamental para desarrollar una educación para nuestros bebes es creer en sus potencialidades y organizar las amplias posibilidades que ofrecen las personas, los entornos naturales y culturales...". Rescata la importancia que tiene lo afectivo y la relación con los niños y niñas y sus familias. "El hombre, por su propia naturaleza, se constituye en un ser de encuentros: donde no es suficiente estar cerca del otro, sino, además abrirse con generosidad, sinceridad, promoviendo la confianza en el otro, integrando realidades diferentes pero necesarias para un justo equilibrio"

"La palabra "cuidado" aparecerá con una significación especial, pues planteará la necesidad de crear un ambiente que favorezca al desarrollo del niño en forma integral. Cuidar implica, por tanto, nutrir todas las capacidades y brindar conocimientos relacionados con experiencias y posiciones éticas"

"Por educar se entiende la posibilidad de facilitar a través de actividades y situaciones todos los medios humanos y materiales necesarios para que cada niño pueda desarrollar en forma global y armónica todas sus capacidades".

Es una institución en donde adquiere relevancia central la relación afectiva, por lo que "Educar", en este periodo, que supone en primer término, desarrollar lazos sensibles permitan comprender, desde la empatía, lo que el infante no puede comunicar verbalmente, para dar respuesta a esa necesidad formulada a través de miradas, llantos, sonrisas, gestos y posturas. Educar es también cuidar y proteger, no sólo en lo referido a lo físico, sino en lo emocional, es apoyar y sostener para hacer más confiable el mundo. Es preparar el espacio, organizar los materiales para permitir el juego y la exploración. Es mirar y sonreír, poner palabras, es un diálogo, aunque el niño aún no pueda devolverlas. Educar es acunar y cantar. Es cambiar los pañales y ofrecer las manos para dar los primeros pasos.

Educar es acercar un juguete y es leer un cuento... Educar es imprimir en cada una de las acciones una intencionalidad pedagógica.

"De esta manera se puede afirmar que educar y cuidar a un niño pequeño son términos inseparables. El cuidado refiere a la sensibilidad para dar respuestas a las demandas de la infancia, tarea esencial de las instituciones educativas de Jardín Maternal. Como expresan acertadamente Inés Dussel y Myriam Southwellm "Cuidar enseñando que la vida, propia y ajena es valiosa y hay que protegerla y celebrarla".79



⁷⁴ Harf, Ruth y otros. "Aportes para una didáctica". El ateneo, Buenos. Aires, 1996

⁷⁵ Pitluk, Laura, "El Jardín Maternal: una institución educativa". Colección de 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2002

⁷⁶ Pitluk, Laura. op. cit.

entos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión Preliminar Resol. 4347/07

⁷⁸ CGE- Entre Ríos op. cit

La infancia es un período en la vida del ser humano de extraordinaria importancia, es cuando se producen los mayores cambios en el crecimiento, desarrollo y constitución como sujeto.

Estos son procesos graduales y continuos que no se presentan del mismo modo ni se manifiestan en los mismos tiempos para todos los niños y las niñas. Cada uno tiene su ritmo que los adultos deben respetar y acompañar, sin forzarlos para que se apuren, ni impedir o frenar sus disposiciones.

"Al hablar del desarrollo del niño es imposible aislarlo del contexto en el que se desenvuelve.[...] El niño y el medio representan una unidad en la que se concatenan múltiples elementos internos con los de la realidad exterior, de tal manera que la estructura biológica es tan determinante en su desarrollo como lo son la realidad socioeconómica en que vive, el medio ecológico donde se mueve y las oportunidades que le ofrece el sistema político" (Amar José, J.; 1998).

Los primeros años son el escenario de importantes avances en el desarrollo psicomotor, en el cual las capacidades motoras, afectivas y cognitivas se encuentran totalmente imbricadas. Todas las destrezas que empiezan a desarrollar, por pequeñas que parezcan, están vinculadas unas con otras.

A partir de la relación que se establezca con el adulto significativo, los niños y niñas organizan vínculos afectivos seguros, conocen y confían en sus propias potencialidades y se apropian del medio físico y social.

Los pequeños llegan al mundo con reflejos innatos, como el de succión, prensión y marcha, entre otros. El resto de las adquisiciones forma parte del proceso de aprendizaje, que para desplegarse en todo su esplendor requiere del acompañamiento de un entorno adecuado. Si el ambiente es propicio, el desarrollo se potencia. Por el contrario, un ambiente desfavorable puede repercutir negativamente en la evolución y el crecimiento. La estimulación es uno de los recursos mas eficaces para ayudarlo a crecer junto a la predisposición natural a descubrir y entender el mundo.

Desde el momento en que nacen los bebés las conductas más comunes son dormir, comer y llorar. El llanto es su medio de expresión y comunicación. El tacto y contacto piel a piel son fundamentales para fortalecer la formación de vínculos afectivos. La sonrisa social es el primer organizador del "YO" de la persona y uno de los eventos más importantes.

A medida que avanzan en su maduración, el tono muscular se fortalece permitiendo mayor control de movimientos. Poco a poco sus progresos se incrementan: los reflejos innatos dan lugar a movimientos aprendidos. El fortalecimiento de sus músculos les permite experimentar diferentes posiciones hasta llegar a sentarse. A medida que pueden permanecer sentados (con y sin apoyo) observan desde distintas perspectivas, giran de posición, toman objetos y los trasladan de una mano a otra.

Con el tiempo, se arrastran con entusiasmo y curiosidad, ruedan, reptan, gatean, dan vueltas y pasan por debajo de mesas y sillas. Su exploración no tiene límites. Toman objetos que se encuentran en su camino y aprenden a discriminarlos según su uso.

Al lograr ponerse de pie por sí mismos, comienzan a dar algunos pasos tomándose de diferentes sostenes, lo que les permite tener una visión más amplia del entorno. La creciente curiosidad los lleva a querer investigar cada vez más, lo que requiere de mucha atención por parte de los adultos. Por ello, la palabra "NO" se hace de uso frecuente. Manifiestan berrinches y caprichos que les permiten la afirmación de su "yo".

Al sostenerse de pie sin ayuda, exploran el espacio empujando, arrastrando, tirando y transportando. Sus acciones son intencionales y experimentales, son muy activos y examinan diferentes materiales.

El interés por caminar y explorar hace que el progreso del lenguaje sea más lento, aunque la capacidad para desplazarse potencia a su vez, la capacidad de comprensión.

Importantes aprendizajes se evidencian a nivel del desarrollo motor grueso: suben escaleras (en un primer momento se apoyan en un pasamano, más adelante, sin ningún tipo de ayuda), corren, se balancean, dan giros, evitan obstáculos y frenan durante sus carreras.

Con respecto a la motricidad fina se desarrolla con una progresiva y rápida evolución. La coordinación entre la prensión y la visión genera un notable progreso en la construcción del mundo exterior. Al adquirir mayor control de movimientos juega con sus manos: las agita, las une, las entrelaza y lleva a su boca los objetos.

80 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Desarrollo Social. Programa Nacional de Desarrollo Infantil "Primeros Años", Buenos Aires, 2005.

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Con el desarrollo de la noción de permanencia del objeto, reconocen familiares cercanos y juguetes favoritos y buscan aquellos que han sido escondidos parcialmente en su presencia.

La motricidad fina al ser más coordinada, permite que las manos pasen de una prensión parcial a una más precisa: utilizan el índice para señalar, índice y pulgar para tomar los objetos pequeños, los grandes con ambas manos, recogen, manipulan, construyen torres, meten y sacan, e intentan hojear libros. El repetir intencionalmente una y otra vez acciones que conlleven a objetos deseados, produce placer.

Con un lápiz y una hoja hacen garabatos que comienzan débiles e imprecisos y se vuelven, paulatinamente, más fuertes e intencionados: realizan círculos, líneas verticales, horizontales y oblicuas y el monigote de la figura humana.

Intentan comer solos, lavarse las manos, sacarse algunas prendas, como las zapatillas y las medias.

El avance en las percepciones y nociones espaciales permite interiorizar conceptos como grande, pequeño, arriba, abajo, con lo cual separan objetos de distintas dimensiones y los ubican en el espacio.

En referencia a la construcción del lenguaje, en los primeros momentos, balbucean, ronronean, hacen gárgaras y burbujas con su saliva, juegos importantes para el desarrollo del lenguaje. Al aumentar la capacidad de atención y memoria, se amplía el repertorio de sonidos, producen variaciones de tonos y vocalizaciones, que emplean en sus juegos y en la expresión de sus estados de ánimo.

Al progresar el lenguaje, las verbalizaciones consisten en laleos, sonidos vocales continuos, asociaciones de letras explosivas con vocales abiertas y repeticiones de sílabas. Prestan mucha atención cuando les hablan, lo que favorece la adquisición de palabras sueltas, llamadas palabras-frase.

A medida que estructuran el lenguaje, también estructuran el pensamiento y el conocimiento. El pensamiento es egocéntrico, se basa en la percepción del mundo que los rodea y en las acciones sobre él. La velocidad del pensamiento sigue siendo mayor que la posibilidad de expresarlo con palabras. Responden a su nombre, utilizan el "yo", el "mío", el "mí" y el "vos", son capaces de narrar sus experiencias de una manera más fluida y clara y disfrutan cantando canciones. Mientras juegan hablan constantemente participando de este modo, del monólogo colectivo.

En relación al juego son fundamentales los juegos corporales entre los niños y el adulto significativo a cargo de la crianza, como juegos de sostén, ocultamiento y persecución.

Disfrutan de la compañía de otros niños, aunque aún no jueguen con ellos, no hay intercambio social (juego paralelo). Con la progresiva comprensión de algunas reglas de juego, se inicia el juego social.

Comienzan a dramatizar acciones familiares. El juego simbólico posibilita asumir roles de la vida cotidiana y asimilar experiencias placenteras y desagradables.

Durante su desarrollo los niños y niñas adquieren, paulatinamente, cierta autonomía e independencia al tomar conciencia de su existencia como una persona en sí misma y no como prolongación del cuerpo de su mamá. Como así también, de sus características y atributos personales, los que descubren una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Esto les permite identificarse como personas únicas y como miembros activos de su familia, valerse por sí mismo, en su actuar, pensar y sentir. Paulatinamente ejercen independencia para elegir, opinar, proponer, decidir y colaborar. Desarrollan confianza y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.

Conocer cuáles son las pautas de crecimiento y desarrollo esperables durante los primeros años, ayuda a los docentes a comprender mejor qué pueden y qué necesitan los niños y niñas en cada momento. Saber más acerca de ellos nos permite entenderlos, acompañarlos y brindarles el sostén necesario para que sientan la confianza que requiere animarse a explorar el mundo.

54

CAP 6

EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL

■ La Organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal

La distribución de los grupos, el espacio, el tiempo y los materiales son componentes básicos del desarrollo curricular, los cuales deberán ser sólidos y consistentes entre sí, y adecuados en su selección y organización para apoyar la tarea educativa y elaborar propuestas de "buena crianza".

Soto y Violante (2008:198) relacionan el concepto de "buena crianza" con lo propuesto por Fenstermacher (1989) que define "buena enseñanza" como aquellas propuestas válidas desde un punto de vista moral y epistemológico. "Esto significa que las experiencias ofrecidas al bebé/niño pequeño conllevan oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños, ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos".81

JARDIN MATERNAL

55

Distribución de los grupos

La organización de los grupos dependerá de diversos factores que deberán ser analizados para tomar decisiones pertinentes, algunos de ellos se detallan a continuación:

- La cantidad de niños y niñas por adulto será un factor determinante para la atención que se brindará; por ello los grupos deberán ser reducidos, esto permitirá que se favorezcan: la comunicación, la duración de las interacciones, la reducción de exposición a los peligros y se propiciarán experiencias menos estructuradas.
- La cantidad de niños por grupo dependerá de muchos factores, entre ellos la edad de los infantes, el espacio físico y la cantidad de personal disponible.

Victoria Peralta (1998)² señaló tres tipos de posibilidades para definir la conformación de los grupos:

La organización horizontal u homogénea

Consistirá en la agrupación intencional de niños y niñas con niveles de desarrollo y edades cronológicamente similares.

La organización vertical, heterogénea o familiar

Se caracterizará por la integración en un mismo grupo de niños y niñas con edades cronológicas, niveles de desarrollo, intereses y necesidades diferentes. Su propósito será favorecer una integración similar a la de una familia, donde se compartan experiencias e intereses con personas de diferentes edades.

Esta estructura vertical requerirá una determinada organización de la tarea docente, para lo cual será importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El vinculo afectivo del docente con cada uno de los niños y niñas.
- La adecuada respuesta a las necesidades e intereses de cada uno de los niños, de manera que la docente se asegure que todos disfruten de las experiencias lúdicas acordes a su edad.
- La protección de los niños y niñas de menor edad, de aquellos que apenas caminan y de quienes lo hacen independientemente.
- El equilibrio con respecto al tiempo de atención a cada niño y niña de manera que no signifique el descuido de los demás.

81Soto C., Violante R., Fernández A., Rebagliati M.S., Vasta L. e Ynoub R. (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires, Paidós.

⁸² Peralta, V. (1998). El Currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico. Santiago, Chile. Andrés Bello

La organización mixta

Es una combinación de las dos anteriores, la que conlleva aprovechar las ventajas de ambas, aunque posee mayores problemas organizativos por la complejidad que supone.

Se sugiere adoptar diferentes maneras de organización, entre ellas las que se detallan a continuación:

- Organizar grupos de manera horizontal, con ciertos períodos de la jornada dedicados a desarrollar una labor educativa heterogénea.
- Organizar grupos de manera vertical y en ciertos períodos de la jornada, separar al colectivo y organizar grupos pequeños según nivel de desarrollo, intereses y necesidades, propiciando experiencias diferentes según sea el caso.

Es importante destacar, tal y como lo señala Victoria Peralta (1998) que cada forma de organización de los grupos posee ventajas y limitaciones, tanto desde el punto de vista de la docente como de los niños y las niñas.

Cualquiera sea el criterio elegido para organizar los grupos, la relación entre el niño, la niña y la docente deberá ser afectiva, estable, recíproca y cálida, especialmente en estas edades, en las cuales se construye la confianza, la seguridad, la autonomía y la identidad, que, si se llevan a cabo de manera adecuada, marcarán positivamente a los infantes en su desarrollo posterior.

Las decisiones que se tomen con respecto a la organización de los grupos, serán un elemento importante en la tarea educativa. Por ello deberán ser flexibles atendiendo a la individualidad de los procesos educativos, sin olvidar la gran riqueza pedagógica de los grupos heterogéneos, y lo que puede beneficiar a los niños y niñas el contacto y relación con otros niños de otras edades.

En general en el Jardín Maternal se contempla la existencia de tres secciones:

- Lactario: bebés menores de un año.
- Deambuladores: de un año a dos años.
- Niños de dos años.

En la sala de los bebés se conformarán subgrupos, debido a la heterogeneidad en relación a las edades que habitualmente se presenta.

En la sección de los deambuladores, la docente podrá tener a cargo un grupo de niños de edades más cercanas, lo que le permitirá organizar actividades grupales y otras individuales que requerirán de tiempos, espacios y propuestas diferenciadas.

En ambas salas será importante que haya por lo menos dos adultos, los que conformarán la "pareja pedagógica", para poder responder a las necesidades de cada uno de los niños, lograr alternancia y complementariedad en las acciones a realizar en la cotidianeidad. La docente deberá organizar muy bien su tarea; esto le permitirá dedicarles más tiempo a los más pequeños, mientras que el otro adulto significativo estará ocupado desarrollando tareas más autónomas con los demás pequeños.

La sala de dos años ya podrá funcionar como un grupo único, con una organización en común para todos.

Espacio educativo

El espacio educativo es la interrelación de los aspectos físicos (la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, etc.) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (distribución del equipamiento, disposición De los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje.

"El medio en que el niño se desenvuelve y con el cual interacciona constantemente, le envía mensajes, invitándolo a determinadas acciones, facilitándole determinadas actitudes, o también limitándolo. Es por ello que el docente debe reflexionar, analizar y cuestionar, las posibilidades o limitaciones que el espacio proporciona al niño. No puede conformarse con el entorno tal cual cómo le viene dado.

Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, perso-nalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar propicio para que el niño pueda jugar, interactuar, manifestarse, etc." 83

Resulta esencial, organizar ambientes educativos flexibles, cálidos, relajantes, estéticos, seguros donde se ofrezcan variadas oportunidades para el juego, la exploración, la curiosidad, el desarrollo de experiencias innovadoras y desafiantes, que contribuyan a favorecer la creatividad, el descubrimiento y además favorezcan las relaciones inter-personales de quienes participan en el proceso educativo.

Además, se debe crear un ambiente facilitador del desarrollo emocional, que funcione como sostén, teniendo presente lo que señala Lidia Susana Maquieira (2007:12) con respecto a las producciones de los niños menores de dos años que los mismos identifican como algo valioso, ya que denotan su propia presencia: son ellos los que están ahí, en esos dibujos. Para el niño el haber creado algo sobre el papel implica dejar marcas subjetivas.

El docente debe tener en cuenta que a partir de estas huellas y del reconocimiento de las mismas ya a ir inscribiendo y acopiando experiencias subjetivas, satisfactorias para la autoestima del niño o niña.

Algo similar ocurre con los objetos (móvil, cunero, etc.), ya que los mismos comienzan a ser registrados y cargados de significados, y se convierten en referentes significativos para el niño lo que le permite regular sus emociones y confiar en el ambiente integrado por personas y objetos como continente. Estos deben ser colocados y sacados del ambiente con la participación de los niños, lo que les permitirá despedirse de los mismos, poner en palabras sus emociones, y conocer su destino.

Los espacios de interacción en los cuales se atienda a los pequeños, requerirán de condiciones específicas según edad, necesidades, características de cada grupo, además de la mirada permanente de la docente.

Por lo anterior, será importante tener en cuenta que el espacio educativo responda a los siguientes criterios y orientaciones:

Condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar, y la exploración confiada de los niños y niñas.

- Responda a las necesidades, intereses y singularidad de los grupos.
- Responda a la intencionalidad y propósitos de la práctica educativa.

Posibilite el encuentro entre los miembros del grupo para el juego individual, en pequeños o grandes • grupos, con los adultos o solos, de pie o sentados, jugando y hablando.

Responda a las edades de niñas y niños, creando ambientes cálidos y confortables, donde los infantes se diviertan, se sientan a gusto, disfruten, jueguen e interactúen entre sí y con el medio •físico, sociocultural y natural.

Favorezca el cuidado y la conservación de un entorno natural y artificial externo que ayude a generar •ambientes saludables para los niños.

Que puedan ser modificados por niñas, niños y adultos, de modo que se conviertan en espacios participativos.

Integre elementos (visuales, auditivos, táctiles) del medio natural y sociocultural del entorno inmediato, de tal forma que, junto con otorgar una diversidad de experiencias de aprendizaje, se favorezcan, a la vez, vínculos de identidad con el ambiente más cercano. Por ejemplo: redes de pescadores en las zonas ribereñas.

A partir de los criterios expuestos se detallan a continuación los espacios que se sugiere implementar en la tarea educativa:

Espacio para el recibimiento

Se refiere al lugar ubicado en la entrada de la institución que puede servir para dar la recepción, la bienvenida a los niños y niñas cuando ingresan al jardín, o la despedida al salir, sin interrumpir situaciones que se desarrollan en otros espacios. Puede aprovecharse, también como el espacio ideal para establecer comunicación permanente con las familias y la comunidad respecto al quehacer educativo (por ej. con

pizarras, carteles, etc.)

Espacio para el sueño y descanso

Debe ubicarse en un sector tranquilo, accesible a la mirada constante de la docente aún cuando se encuentre en otros espacios, donde las niñas y niños puedan descansar o dormir alejados de los ruidos y de la actividad bulliciosa del Jardín.

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

Que cada niño y niña disponga de un espacio propio y permanente para dormir o descansar.

Que los elementos de uso personal estén en perfecto estado y condiciones higiénicas (cuna, colchoneta,

almohada, objetos de pertenencias, frazadas, entre otros).

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

Analizar todas las condiciones y circunstancias que puedan incidir en los niños a la hora del descanso, con el fin de proporcionarles un adecuado reposo. Que se respeten los hábitos y ritmos de sueño y vigilia de cada uno en particular.

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

Brindar un ambiente musical adecuado que estimule a la relajación, para lograr un apropiado reposo.

Espacio para la alimentación

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

Es conveniente que sea un lugar organizado y preparado dentro de la misma sala, donde se coloquen mo-biliarios y utensilios acordes a la edad de los pequeños. Deberá estar decorado de manera que sea un sector agradable y relajante, que haga de las comidas un punto de encuentro, de descubrimiento y de placer.

Para ello se debe disponer de diversos tipos de mesas, sillas, platos, vasos, cubiertos, baberitos, jarras y otros, de diferentes materiales, pudiendo ser de plásticos o térmicos.

•El docente deberá asegurarse:

.

• Que el niño y niña reciba una alimentación balanceada y nutritiva.

Que se tomen en cuenta las diferencias individuales, ritmos de alimentación, gustos y necesidades.

- Que se preparen menús y meriendas apropiados en cantidad y calidad de nutrientes, sobre los cuales deberá informar a la familia.
- Propiciar la aplicación progresiva de normas sociales y culturales, relacionadas con el comportamiento en la mesa, la ingesta de alimentación y las relaciones con los demás.
- Evaluar permanentemente los hábitos de higiene y limpieza del espacio, la manipulación y
 almacenamiento de los alimentos.

Brindar educación nutricional a niños, niñas, al personal y la familia.

"En la sala de deambuladores el maestro debe participar como modelo social, comer junto a los niños como modelo adulto, conversar y andamiar solicitudes de los pequeños".

Espacio para la higiene y aseo personal

Los espacios para el aseo personal y la higiene adquieren relevancia como lugares donde, a partir de la relación con los demás, se construyen conocimientos relacionados con el cuerpo, la identidad y las normas

84 Soto y Violante. (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires, Paidós

El cambio de pañales, el vestir o desvestir son experiencias ideales para la interacción positiva entre los adultos e infantes, sobre todo cuando se trata de los más pequeños, además que la persona a cargo de dichas experiencias debe ser cuidadosa en sus propios hábitos de salud e higiene.

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

Espacio para el juego

Debe ser el más amplio de manera que permita la distribución adecuada del mobiliario, equipo, juguetes y materiales, así como la movilización y acción de los niños, niñas y adultos.

Se podrán incluir mobiliarios, juguetes y materiales que respondan a los intereses, gustos y preferencias del grupo; objetos que puedan ser utilizados con diferentes propósitos, adecuados a la edad de los pequeños; materiales interesantes, suficientes, variados, resistentes, seguros y lavables; estanterías sin esquinas o astillas, accesibles y adecuadas a la estatura de quienes las utilizan.

Soto y Violante (2008:203) plantean, entre otros posibles, una serie de espacios permanentes de juego que reorganizamos en función de la propuesta de este documento.

Juegos motores:

Deberá estar equipado con todo aquello que incentive el uso del cuerpo, los desplazamientos, flexiones, extensiones y todo tipo de desafíos y posibilidades motrices. Por ejemplo: colchonetas, espejos, carritos, planos inclinados, objetos, rampas. Este espacio puede distribuirse tanto en el interior como el exterior.

• Juegos de exploración con diversos objetos y materiales:

Es esperable que en este sector se encuentren diversos objetos que produzcan sonidos, con diferentes aromas, sabores y texturas, de distintos tamaños, formas, colores, usos, orígenes culturales, y cualquier otro material que incentive la exploración, la percepción y que permita a los niños apropiarse de las propiedades físicas y culturales de los objetos. Entre los objetos, encontraremos también los que conforman la "canasta de los tesoros" y las bolsas de almacenamiento de los materiales para el "juego heurístico".

Para propiciar el contacto con la naturaleza es importante la presencia de una planta y/o mascota que les permita brindar los primeros cuidados y asumir su incipiente responsabilidad. Asimismo, conviene contar con un sector que permita experimentar, conocer y transformar con agua, arena, tierra, madera, etc.

Juegos para ejercitar la coordinación motriz:
 Que permitan realizar enhebrados, ensartados, encastres, etc.

de permitan realizar enflebrados, ensartados, enc

Juegos del "como si":

Ofrecer objetos que permitan vincular las acciones cotidianas (comer y dormir), para luego enriquecerlos con variaciones que apunten a construir los diferentes roles sociales mediante la participación del juego dramático en la sala de 2 años. Por ejemplo: muñecos, mamaderas, espejos grandes y pequeños adecuados a las estaturas de los niños; prendas de vestir de diversos tipos para caracterízar a personas conocidas y familiares; accesorios de cocina; etc. Este espacio debe constituirse en una oferta permanente donde puedan concurrir los niños durante toda la jornada en los períodos de juego.

Juegos de construcción:

A los 18 meses comienzan los juegos de "poner sobre" dando inicio a los juegos de construcción (Stambak, 1982). En el mismo se brindarán bloques livianos, cajas, cilindros de cartón, etc. Se lo puede enriquecer con diversos accesorios: autos, animales, árboles para reconstruir escenas cotidianas.

Apreciación de producciones artísticas:

Este sector debe incluir materiales de lectura adecuados a la edad de los pequeños: cuentos, canciones, videos, producciones socioculturales y artísticas elaboradas por diferentes personajes. Todo debe estar ubicado a la altura de los niños para que con comodidad puedan ver, oír, tocar y disfrutar.

Producción artístico-expresiva:

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

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

No existe una organización espacial que se pueda presentar como modelo. Cada educador es el que tiene que buscar los modelos más adecuados a sus condiciones materiales (del aula, del exterior y del entorno) y a las características de su grupo. (AME) 2000:33)

Tiempo

Otro factor que se encuentra estrechamente relacionado con el espacio es el tiempo.

Para propiciar momentos de interacción flexibles y adaptados a la realidad, es importante la organización del tiempo y para ello hay que tener en cuenta las características de la edad de cada niño, niña y el grupo en general.

En este sentido, el respeto al ritmo de cada niño es la premisa fundamental para que él viva como ser único, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar. Las necesidades biológicas marcan los ritmos y frecuencias necesarias para la orientación temporal; el alimento, el cambiado de pañales, el sueño, son las primeras pautas y las primeras referencias en el niño.

De estas primeras pautas de tipo orgánico, el niño va pasando progresivamente a otras de tipo social, (marcadas por el docente), pero ambas se tienen que vivir con un ritmo estable. Es a partir de esta estabilidad que el niño comienza a diferenciar los distintos momentos del día, lo que le permite prever, recordar y anticipar lo que vendrá después.

Esta estabilidad no debe confundirse con rigidez ni con una excesiva división del tiempo, ni con que el niño haga en cada momento aquello que desee. Sino como momentos de interacción del sujeto, los materiales, las experiencias con otros niños, niñas, adultos y contextos. Por lo tanto, se deberá articular la organización de un tiempo para todos que responda a necesidades institucionales con la respuesta individualizada, respetuosa de los tiempos personales de cada bebé y niño, con el fin de que las situaciones desarrolladas resulten provechosas, significativas y brinden amplias posibilidades de interacción.

Dadas las características de los pequeños que asisten al jardín maternal, es necesario, al organizar el tiempo, tener en cuenta lo siguiente:

- El respeto por los diferentes ritmos de vida y de construcción de conocimientos, ya que éstos necesitan de un tiempo adecuado y distribuido de múltiples maneras.
- La necesidad de que niños y niñas interactúen en variadas experiencias que amplíen las posibilidades de relación y socialización.
- La flexibilidad para ofrecer las mismas oportunidades de atención a cada niño y a su familia.
- Horarios flexibles y abiertos que respondan a las necesidades e intereses de los niños y niñas, en un marco de autonomía, libertad y límites claros.

La organización del tiempo debe considerar la alternancia de las experiencias:

- Tranquilas y activas,
- Espontáneas y estructuradas,
- Colectivas, de pequeños grupos e individuales,
- En espacios interiores y exteriores,
- Iniciadas por el adulto o los niños,
- Cotidianas e innovadoras.

La transición de una experiencia a otra supone un intervalo de tiempo, que debe ser considerado y anticipado para convertirlo en un momento de juego e interacción, donde se elimine la espera y sobreexcitación.

85 Asociación Mundial de Educadores infantiles. "La nueva educación infantil". Madrid: http://www.waece.com. 2000

Materiales

Otro aspecto estrechamente relacionado con la organización espacial y temporal, es el referido a los materiales, juguetes, juegos u objetos disponibles en el espacio educativo; los cuales son necesarios y deben ser analizados, al seleccionarlos, para saber cuáles son las finalidades pedagógicas y las funciones que proporciona cada uno de ellos. El material puede ser natural, elaborado, reciclado o comercial orientado a generar en el niño experiencias gratificantes, que favorezcan el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.

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

En la sala de los Bebés (1 mes a 18 meses aproximadamente) se recomiendan objetos resistentes, atractivos, no tóxicos, lavables y de tamaño adecuado para evitar peligros. A continuación, junto con los objetos y juguetes propios de los diferentes tipos de juegos, se detallan algunas sugerencias de materiales que pueden ser utilizados con estos niños:

- Sonajeros: grandes, de diversos colores, livianos y sin bordes filosos.
- Móviles musicales o sonoros, juguetes colgantes que puedan alcanzar.
- Cuentas blandas insertadas para sacudir, hacer sonar y experimentar.
- Objetos de diferentes texturas (franela, pana, terciopelo) y sonoros.
- Cubos plásticos o de goma, con y sin efectos sonoros.
- Objetos de tamaño adecuado para jugar a esconder.
- Juguetes con espejo para que vaya reconociendo su cuerpo.
- Pelotas de trapo, plástico u otro material liviano.
- Argollas para morder.
- Espejos con barras para que los niños se sujeten y se sienten frente a ellos.
- Cajitas de música que produzcan efectos sonoros agradables.
- Envases transparentes y opacos con objetos que se puedan sacar y meter.
- Botellas para tapar y destapar.
- Juguetes con ruedas que se puedan arrastrar.
- Cajas vacías u objetos que permitan colocar otros más pequeños dentro.
- Títeres construidos con tela, medias o peluche.
- Juguetes de corcho, goma o material plástico para jugar en el agua. Bolsas, carteras, envases que se abran de distinta manera.

En la sala de los niños de 18 meses en adelante, dadas las características y considerando las diferencias in-dividuales, los materiales que el docente proporcione deben favorecer el desarrollo del lenguaje, el desarrollo corporal, la incorporación a diferentes espacios y grupos.

Los materiales, juguetes y objetos, deben ser accesibles, por ello, deben estar colocados a la altura de los pequeños, se debe evitar la presencia de puntas o bordes peligrosos.

Durante estas edades los niños requieren de la constante mirada del adulto durante sus juegos, tanto por seguridad como para diversificar las experiencias que se desarrollen con los materiales disponibles.

A continuación se detallan algunas sugerencias de materiales que pueden ser utilizados con los niños de esta edad:

- Pelotas de playa liviana y vistosa.
- Cajas de diversos tamaños para meter unas entre otras.
- Cubos de madera de diferentes tamaños, colores y materiales.
- Conos de anillos de colores y tamaños variados.
- Libros resistentes, relacionados con objetos, animales y situaciones cotidianas.
- Esferas plásticas, carritos de mimbre, madera o plástico.
- Muñecas y muñecos de trapo o plásticos con sus utensilios.
- Equipo de cocina, limpieza, belleza, lavandería, carpintería.
- Muebles de casa acordes a su tamaño.
- Triciclo bajos, carretillas.
- Juguetes para enroscar, desenroscar, armar y desarmar.
- Materiales para pintar con los dedos.
- Títeres de mano y dedo.
- Instrumentos musicales.
- Juguetes que se balanceen, oscilen o giren.
- Utensilios diversos para jugar con agua, arena, tierra, harina, pinturas.

■La interacción verbal y no verbal en los primeros años

La comunicación en un sentido amplio constituye una actividad social que implica la comprensión mutua. Para que haya interacción social se requieren al menos dos personas que intercambien información. Desde que el niño nace, madres, padres, abuelos y otros cuidadores inician interacciones cara a cara con el bebe y lo animan a producir gestos, sonrisas y sonidos. La interacción siempre implica algún grado de bidireccionalidad y de reciprocidad entre los participantes. La intención del adulto de interactuar con el bebé se refleja en su búsqueda de algún tipo de respuesta por parte del niño.

En estas etapas tempranas del desarrollo, las palabras no son el medio fundamental para alcanzar la comprensión sino todo el conjunto de interacciones verbales y no verbales. Como sostienen Borzone y Rosemberg (2000), los adultos familiares, maestras y otros cuidadores- atribuyen intención comunicativa al niño, actúan como participantes en una conversación y tratan de involucrarlo en el intercambio. Los adultos interpretan y otorgan significado a las expresiones del niño, a sus movimientos corporales, a los gestos que realiza, a su mirada, a los sonidos que emite y al llanto. En el marco de estos intercambios, los adultos suelen verbalizar su interpretación de las acciones del niño en términos de sentimientos, necesidades o deseos. Los bebes aprenden que los gestos tienen poder comunicativo porque ven las reacciones de las otras personas ante ellos.

La interpretación mutua de significados entre el adulto y el niño pequeño es posible gracias a ciertas características específicas que adopta la interacción entre ellos. En primer lugar, la atención de ambos debe estar centrada en una misma actividad, en un mismo tema. Ambos deben compartir, al menos en un cierto grado, una misma definición de la situación. Si el adulto está intentándole dar de comer al niño, o quiere involucrarlo en una cierta rutina de juego, el niño debe percibir la intencionalidad del adulto. Entre el niño y el adulto debe existir un cierto nivel de intersubjetividad (Trevarthen, 1977, 1986).

La intersubjetividad se alcanza a través de un proceso de negociación que involucra tanto al niño como al adulto aunque en forma asimétrica. El adulto es quien propone al niño una cierta definición de la situación una situación que posee una cierta estructura con unas reglas determinadas-. Pero estas reglas deben ser lo suficientemente flexibles como para cambiarse de ser necesario, si el adulto percibe que el niño no logra interpretar lo que se espera de él en la situación. El adulto puede reestructurar la situación comunicativa de manera que la propia situación sirva de apoyo al niño.

Las investigaciones de Bruner (1973, 1977, 1986) mostraron que la interacción consiste en ciclos de

diálogo y un formato estandarizado de acción. En las situaciones recurrentes de juego, higiene, comida o lectura de cuentos ilustrados el adulto repite con el niño las mismas rutinas de manera que ambos operan en una situación conocida. Las rutinas crean contextos altamente predecibles en los que los niños pueden utilizar la estrategia de decir (o hacer) lo que han escuchado decir (u observado hacer) a otros en ese mismo contexto. Por ejemplo, durante las rutinas de lectura de cuentos con niños pequeños de alrededor de 1:6 años, los adultos asumen la función de controlar los turnos del intercambio hasta que el niño puede hacerlo por sí mismo. En estas primeras situaciones, realizadas con libros de imágenes, los adultos se centran en nombrar los objetos ilustrados. Los adultos formulan preguntas (¿qué es esto?), que, en ocasiones, ellos mismos responden ("un pato"). Cuando el niño posee la competencia necesaria para responder, los adultos aceptan sus emisiones aunque no se ajusten a la forma adulta de la palabra ("ato, ato"). Los adultos asumen que la emisión del niño hace referencia al objeto ilustrado y la aprueban y la repiten reestructurándola ("sí, muy bien, un pato"). de este modo, alientan al niño a participar en el intercambio.

En términos de Bruner (1973, 1986) el proceso de negociación que se produce entre el adulto y el niño en estas situaciones de interacción puede describirse con una metáfora: el apoyo del adulto es un "andamiaje", un sostén que permite que el niño participe en una situación que no domina. Cuanto menos conocimientos y experiencias previas relacionadas con la actividad tiene el niño más sostén proporciona la otra persona. El adulto actúa como modelo, organizador y monitor hasta que el niño puede desempeñarse por sí mismo. En este sentido, la noción de andamiaje conlleva necesariamente la idea de traspaso: esto es, el ir asumiendo progresivamente un mayor control sobre la tarea (Edwards y Mercer, 1988). El concepto de "andamiaje" completa el concepto de "zona de desarrollo potencial" de Vigotsky (), que alude a las capacidades del niño que todavía no se han desarrollado pero que están en proceso de hacerlo. Lo que el niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de un adulto o de un niño más experto, mañana podrá hacerlo por sí mismo.

En estas situaciones de "andamiaje", existe una cierta sincronía entre la participación del adulto y la del niño.

El adulto sintoniza sus emisiones atendiendo a las reacciones del niño. A medida que el niño se desarrolla, aumenta su participación en el intercambio, se vuelve más activo y realiza indicaciones a los adultos con el objeto de satisfacer sus propias metas. Los niños inician secuencias comunicativas, dan muestras de comprender las intenciones de los adultos y toman parte en la dirección de la actividad cooperando e introduciendo cambios en la acción conjunta. Es importante que el adulto preste atención a las pistas que el niño proporciona en la interacción y que le muestran si la definición propuesta torna la tarea sencilla o difícil. El adulto puede en función de estas pistas modificar dicha definición. En estos intercambios en los que los movimientos y las emisiones del niño se encuentran sincronizados con las intervenciones del adulto y en los que el adulto hace pausas esperando las respuestas del niño se encuentra ya el germen del diálogo (Borzone y Rosemberg, 2000), en tanto el niño y el adulto rotan su participación alternando los turnos en la conversación.

Pero, ¿cómo comprenden el adulto y el niño lo que cada uno dice cuando el niño no domina aún el sistema de la lengua? A través de la intersubjetividad previamente establecida, el adulto y el niño pueden superar las barreras impuestas por las diferencias en sus sistemas conceptuales y lingüísticos. Mediante marcadores verbales y no verbales, los adultos centran la atención del niño en aquel objeto específico del contexto de actividad a que hace referencia la palabra. El concepto de "pistas de contextualización" (Gumperz 1982, 1984) puede resultar útil para entender cómo los adultos a cargo del niño recurren a factores tales como la entonación, los gestos, la dirección de la mirada, ciertos sonidos particulares, o ciertas "palabras fórmulas" para crear un contexto que guía a los niños hacia una interpretación apropiada de sus palabras. Los niños pueden comprender a qué se refiere el adulto porque sus palabras están incluidas en un contexto en el que la entonación particular que el adulto emplea, el lugar al que el adulto orienta la mirada y algún gesto particular, "le dicen al niño" en qué objeto o acción se está focalizando el adulto. Y en ese contexto el niño puede comenzar a inferir el significado de las palabras.

Las primeras palabras y las primeras frases de los niños generalmente no se ajustan a la forma adulta. Cuan-do los adultos pueden, con el apoyo del contexto, interpretar a qué se refiere la palabra del niño, suelen estratégicamente responder con intervenciones en las que se retoma el tema de la emisión del niño y, en el marco de la comprensión mutua, el adulto reformula y ajusta la forma y el significado de las palabras de los niños.

Las intervenciones del adulto pueden realizar distintos tipos de ajustes a la emisión infantil: 1) sus intervenciones pueden reestructurar la forma sonora de la palabra que dice el niño (niño: "ato, ato"; adulto: "pato, pato"); pueden reestructurar sintácticamente la emisión del niño, proporcionando algún componente

ausente (niño: "Tito cayo nena upa"; adulto: "Tito se cayó con la nena a upa"); 2) las intervenciones del adulto pueden expandir, agregar información, a la emisión infantil continuando el tema propuesto por el niño (niño: "ato"; adulto: "si el pato está en el agua"); 3) las intervenciones del adulto pueden reconceptualizar la emisión infantil, proporcionando la denominación cuando el niño se refiere a un concepto vago o general, corrigiendo la denominación que presentó el niño (niño: "este, pipi"; adulto "sí, una gallina"), proporcionando ejemplos del concepto al que se refiere el niño, proporcionando el concepto general en el que se incluye el concepto referido por el niño. Todas estas intervenciones del adulto facilitan el desarrollo lingüístico del niño. Es la adyacencia entre las dos emisiones en la interacción comunicativa (el hecho de que la intervención del adulto tenga lugar inmediatamente después de la emisión del niño) aquello que facilita el desarrollo del lenguaje infantil porque permite que el niño compare su emisión con la del adulto e identifique y procese la modificación introducida por el adulto en la forma sonora, en la forma sintáctica o en el vocabulario que él empleo. En la interacción se crea, de este modo, una "zona de desarrollo potencial", el niño puede atender a las intervenciones del adulto cuando están relacionadas con sus propias producciones.

Las primeras situaciones de juego

En la primera infancia, el juego es el modo en que los niños conocen, expresan sus emociones, superan sus temores, establecen sus primeras relaciones sociales, aprenden a participar cooperativamente en actividades con otros.

El juego es un puente que les permite transitar desde el mundo más inmediato de su propio cuerpo, a un mundo que es ofrecido desde los diferentes ámbitos de experiencia en los que se mueven. El niño y la niña descubren así lo que pueden y lo que no pueden hacer, los límites que las cosas le imponen o las posibilidades que les ofrecen.

Si siguiéramos una clasificación evolutiva de los juegos, podríamos señalar juegos "funcionales o de ejer-cicio" que aparecen "espontáneamente" como generalización de ciertas conductas (por ejemplo: succionar en el vacío, mover un sonajero, primeros laleos; etc.); juegos con "base simbólica" como los primeros juegos rituales y de "como si" (por ejemplo: "cierro los ojos como si durmiera", "saludo pero me escondo", etc.); juegos de construcción y exploración de objetos (por ejemplo: poner un objeto sobre otro, seguir su trayectoria al dejarlos caer; hacer rodar.

Ahora bien, "al definir al Jardín maternal como un espacio educativo, partimos del supuesto que las situaciones que se producen en la vida cotidiana tienen como objeto propiciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños. En el caso del juego, junto con los aspectos específicos propios del desarrollo del niño, también sostendremos el origen social del juego y por tanto, el rol mediador del adulto" (Sarlé y otros, 2005, pág. 68).

Al plantear el tema de este modo, damos un paso más en el modo en que se considera al juego en los primeros años. Si bien el juego es la manera vital que el niño tiene de apropiarse del mundo y es una actividad libre, espontánea y placentera, en el marco del Jardín maternal, el juego no es sólo un modo espontáneo de actuar sino una propuesta del maestro, una forma de dialogar con el niño a través del cuerpo, los objetos, la voz...

El maestro habilita la posibilidad de jugar cuando organiza el ambiente de su sala, provoca la aparición de las primeras exploraciones y juegos espontáneos en el niño. Esto supone atender al espacio, el tiempo, los objetos o juguetes hasta su misma disponibilidad corporal para jugar. Su presencia cercana al niño brinda seguridad y contención. Ahora bien, junto con esta propuesta, el maestro también puede proponer juegos específicamente diseñados que enriquecen el juego espontáneo infantil. Juegos que no aparecen espontáneamente.

Desde esta posibilidad, presentamos, a modo de ejemplo, una serie de juegos que pueden ser propuestos intencionalmente por el educador en su práctica cotidiana. En el capítulo referido a los ámbitos de experiencia se hará sólo mención a ellos y a las orientaciones didácticas a tener en cuenta. En el Jardín maternal podemos diferenciar:

Juegos corporales

Juegos con base simbólica

Juegos con objetos del entorno

Juegos corporales

Desde el nacimiento y durante los dos primeros años el niño se comunica con su cuerpo, y es en el juego donde elabora diferentes formas de comunicación. A estos primeros juegos, en los que prevalece la interacción con el otro, Calmels (2004) los denominó juegos de crianza. Para Calmels (2004), los primeros juegos o "juegos de crianza" son "juegos corporales" y un modo particular de práctica psicomotriz. Como juegos corporales implican la presencia del cuerpo y sus producciones, como los gestos, la mirada, el contacto, etc.

Son juegos que toman y ponen el cuerpo como objeto y motor del mismo.

En la vida cotidiana, los juegos de crianza no se programan de antemano ni poseen una destacada explicación verbal previa de lo que se hará; sin embargo son esenciales para el desarrollo integral de la persona y permiten el encuentro del niño con otros niños y con el adulto en un momento único y trascendente.

En el caso del Jardín Maternal, suelen aparece en los momentos de las actividades de higiene, de alimentación o en los momentos previos al descanso. Revisten un carácter profundamente humano y didáctico. Son gestos cotidianos no sometidos a preguntas que logran no sólo la transmisión del afecto sino también del conocimiento, es decir, "el adulto transfiere su saber corporal sobre el jugar y ubica al niño en situaciones pre-lúdicas, que seguirán un camino de complejidad mayor hasta transformarse en el acto de iugar".

De aquí que el docente deberá orientar su intervención didáctica en todo momento: observando, interpretando, valorando, interactuando con los bebés, en un proceso afectivo de contención, y escuchará cuando los niños propongan realizar desplazamientos y desafíos motrices, ofreciendo sostén y apoyo y acompañando el despliegue de todas las acciones infantiles. Esto exigirá disponibilidad corporal, presencia comprometida del adulto, estar atento, establecer una comunicación real de diálogo lúdico, actuar en clave lúdica para construir, significados compartidos en un encuentro cara a cara con el otro...

Calmels identifica diferentes tipos de juegos de crianza:

- a) Juegos de Sostén
- b) Juegos de Ocultamiento
- c) Juegos de Persecución
- d) Juegos corporales versificados

a) Juegos de sostén

Los juegos de sostén son movimientos, con un sentido lúdico que nacen cuando el adulto tiene al niño en brazos. Para Calmels (2004), este mecimiento supone además un transporte del cuerpo en el espacio que rompe la sensación de fusión, de seguridad que el niño tiene en el cuerpo del adulto; y crea una estimulación orgánica laberíntica (oído interno) que influye a su vez sobre el tono muscular. Por eso cuando a un niño se lo mece, el tono desciende, se distiende, se calma. Pero a su vez, ese mismo mecimiento, si cobra un ritmo diferente, no lo calma. Sino que aumenta el tono y excita al niño.

Estos juegos desarrollan la función de contención, apoyo y demostración de afecto al bebé.

Entre los juegos de sostén encontramos "arre, arre caballito", o "un caballito gris". En estos juegos el niño está sentado en el regazo del adulto, sostenido por las manos. El adulto canta la canción o dice una rima acompañando con movimientos de piernas y siguiendo el ritmo de su voz. El adulto, al mecer, girar, lanzar, subir y bajar al bebé, repite ciertas secuencias, que son aprendidas por el niño como "formatos" de juego y como tales, evocados e iniciados por el niño fuera del contexto inicial a partir de un recorte de la situación

lúdica que es interpretada por el adulto cercano al bebé. En este sentido, un educador atento puede interpretar los gestos o movimientos del bebé como propuesta inicial para jugar juntos. El niño es entonces quien inicia los movimientos, adelantando los movimientos e invitando al adulto a realizarlos.

b) Juegos de ocultamiento

Estos juegos desarrollan la capacidad de acción recíproca y ofrecimiento al otro. Al proponer estos juegos, el adulto se ofrece como sostén o soporte del juego. A medida que el niño aprende el juego, va limitando su presencia dejando que el niño lo inicie y realice solo.

Entre los juegos de ocultamiento encontramos el juego del "cu-cú". Se juega a aparecer y desaparecer tras una sábana, a perder y encontrar la presencia del otro, etc. Son juegos que se inician desde los primeros meses y que se juegan en situaciones cotidianas como los momentos de cambio de pañales, al arropar para el descanso, etc.

La secuencia del juego de ocultamiento suele ser la siguiente:

• El docente tapa el rostro al niño al tiempo que pregunta: ¿dónde está...? se responde: "no está..." y al • destaparlo dice "acá está..." Al repetir el juego, el docente busca favorecer la intervención del pequeño prestando la ayuda necesaria para que sea éste quien aprenda a destaparse.

El juego asume diversas variantes a medida que el niño va dominando su formato:

El docente puede tapar su rostro y destaparlo siempre centrando la atención de los niños sobre las

- opalabras "está"; "no está"; "acá está" que arman el escenario de "presencia-ausencia". Al dominar el formato del juego, el niño será quien se cubrirá y descubrirá el rostro o asumirá conductas más activas, como por ejemplo, taparle o quitarle el pañuelo que cubre el rostro del docente. Se ocultan juguetes de uso cotidiano. El docente esconde un objeto ante la vista del niño. Los oculta detrás de su cuerpo (debajo de las piernas, entre la ropa). Luego varía los lugares (debajo de un
- almohadón, adentro de una caja). También puede esconder juguetes en la mano y llevar a los niños a descubrir en que mano está. Ofrecerá alternativas para realizar este juego, a través de materiales. recursos como títeres o escenarios diferentes que delimitarán el espacio para provocar el juego Más adelante, el docente puede esconderse o invitar a otros niños a hacerlo, iniciando una secuencia

de búsqueda.

Los juegos de ocultamiento derivan en los primeros juegos de escondidas. El clímax de estos juegos es la relación "ocultarse-ser encontrado". Esta secuencia es interpretada por los niños de manera diferente que para el adulto. Para los niños, ocultarse significa "no ver al otro" en lugar de "no dejarse ver". Por esto, taparse los ojos, ocultar la cabeza, taparse con una manta, suele ser la respuesta inmediata al "nos escondemos". Para el adulto, jugar a las escondidas suele ser nominar en voz alta los lugares donde el niño "no está escondido", hasta finalmente, descubrirlo.

c) Juegos de persecución

Estos juegos desarrollan la capacidad de desafiar, oponerse e imitar. Según Calmels son juegos donde se eiercita el pasaje de la indefensión a la defensa.

La estructura del juego está en el binomio "perseguir-escapar". En sus primeros formatos, comienzan cuando el niño está en brazos del adulto y un tercero dice "Mirá que te agarro". El adulto que sostiene al niño, se aleja del perseguidor y se ofrece como refugio seguro. Se construye así la secuencia "perseguidor, perseguido y refugio". Para el bebé que es perseguido, el primer refugio son los brazos del adulto que lo sostiene.

Cuando el niño puede desplazarse sólo, la secuencia se resolverá escapando por sí mismo y buscando refugio en algún lugar de la sala o en otro adulto. Así como en los juegos de ocultamiento, el adulto "reinterpreta" la acción de los niños sosteniendo el juego, en este caso, es importante que el adulto no descrea del refugio elegido por el niño, aún cuando no resulte un refugio verdadero.

Variantes de este tipo de juego son todos aquellos que incorporan el lenguaje, el contacto corporal y la espera, como por ejemplo, el hacer cosquillas ("cosquillitas en la panza"), juegos con las manos ("vienen las

d) Juegos Corporales Versificados.

Calmels (2004b88) en "El cuerpo cuenta", reúne diversos estudios y reflexiones sobre las versificaciones y narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño. En estos juegos, la mano es elegida tempranamente como objeto de atención y de juego, no solo por el niño sino también por el adulto. La mano participa de diversos juegos básicos y recurrentes en el primer año de vida. Entre los juegos con manos, Calmels diferencia (a) los juegos de imitación de movimientos de la mano acompañada por el recitado de un verso; y (b) los juegos que se desarrollan mediante el contacto y la movilización de los dedos del niño al mismo tiempo que se relata una historia. Entre los primeros podemos citar "Que linda manito", "Tortitas de manteca"; entre los segundos "Dedito goloso".

En estos juegos, las versificaciones están ligadas con el movimiento, con el cuerpo, con el placer, con el juego sonoro de los significantes. Por ejemplo, en el juego de "Qué linda manito" se construye una versificación y los movimientos de la mano acompañan el ritmo del verso. En las "tortitas de manteca" también hay una versificación puesta en juego, pero no hay lógica del sentido de lo que se dice.

La diferencia entre estas versificaciones y el juego "El dedito goloso" consiste en la introducción de una secuencia de un breve relato con personajes (los dedos). En este juego se introduce temporalidad y secuencia. La propuesta ya no será "mover la mano" sino mantenerla quieta mientras se dice la rima. La mano es el escenario en donde se desarrolla la narrativa y se identifican los personajes.

Otro aspecto a considerar en estos juegos versificados reside en el modo en que rescatan el "saber cultural de los pueblos" (Soto y Vasta, 2008). Poemas, melodías y ritmos que el maestro puede sistematizar a través del aporte de la memoria de abuelos y padres, para enseñar a los pequeños y enriquecer su mundo simbólico.

Juegos con objetos del entorno

Durante los primeros años de vida, la exploración del entorno y la experimentación son actividades que al ni-ño le resultan muy atractivas. Cómo son las cosas, qué forma tienen, qué sensación producen al tocarlas, cuánto pesan, cómo se rompen, si se doblan o se arrugan, cómo caen, qué ruido hacen, qué puede hacerse con ella, etc., son enigmas a resolver cuando los niños se encuentran con los objetos a su alcance. En esta exploración se ponen en juego procesos cognitivos y emocionales, y se desarrolla la capacidad de atención y observación.

En la mayoría de las salas de Jardín Maternal, se encuentran disponibles una serie de objetos que orientan la acción de los niños. También, el maestro suele organizar propuestas con objetos que sólo varían en alguna de sus propiedades (por ejemplo: jugar con botellas pequeñas rellenas, jugar con agua, jugar con papeles o cajas, cintas).

En estas actividades, todos los niños juegan con lo mismo.

Junto con estos juegos que permiten la exploración, la combinación, el desarrollo de la coordinación óculomanual, ons interesa presentar en este momento, dos tipos de juego con objetos que pueden enriquecer la acción del maestro: Los juegos de construcción y los juegos diseñados por E. Goldschmied denominados "canasta o cesto de los tesoros" y "juego heurístico".

a. Juegos de construcción

Los Juegos de Construcción aparecen cada vez que el niño se encuentra frente a materiales capaces de ser apoyados (uno junto a otro) o yuxtapuestos (uno encima del otro). Son juegos que se inician frente a la disponibilidad del material. Una vez realizada la construcción, la estructura se desarma hasta la próxima vez que se juegue. A veces pareciera ser más divertido "construir para destruir", una y otra vez (Sarlé y Rosas, **2005**),⁹¹

⁸⁸ Calmels, D. (2004) El cuerpo cuenta. Buenos Aires: El Farol Edit.

⁸⁹ Soto, C. y Vasta, L. (2008) Del alfabeto cultural: prácticas cotidianas y juegos corporales. En Soto, C. Y Violante, R. (2008) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires, Paidós.

⁹⁰ En el punto "La organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal" en el que se presentan los espacios de juego y los materiales disponibles, se especifica con mayor detalle otros juegos de exploración de objetos y juegos para la coordinación óculo manual como ser los plantados, encastres, etc. 91 Sarlé, P. y Rosas, R. (2005) Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Como tipo de juego, resulta complejo de clasificar. Algunos autores, señalan su poder creativo, otros como Piaget (1961)³ lo dejan fuera de su clasificación evolutiva y dudan en considerarlo juego. Quizás uno de los motivos para que esto suceda, reside en su gran variabilidad a lo largo de la etapa infantil. El juego de construcción atraviesa un largo proceso que va desde el simple amontonamiento de objetos hasta llegar a una fabricación armoniosa y ordenada conforme a una meta anticipada en la mente del jugador, jugando en el borde de la diferenciación entre juego y trabajo (Sarlé y Rosas, 2005).

La acción del maestro está directamente vinculada con la elección de los objetos para construir. En el Jardín Maternal, suelen encontrarse tanto bloques livianos de esponja o plástico; bloques fabricados con envases vacíos rellenos (como por ejemplo, los cartones de leche rellenos de papel de diario para evitar que pierdan su forma); cajas de diferentes tamaños; etc.

Por su importancia para el desarrollo cognitivo y por su diversidad, nos detendremos con mayor detalle en la tercera parte de este trabajo.

b. La canasta de los tesoros y el juego heurístico

En segundo lugar, nos interesa señalar la propuesta de Goldschmied y Jackson (2000) Estas pedagogas han diseñado dos propuestas que resultan novedosas para el tratamiento de los objetos y juguetes: (a) La canasta de los tesoros y (b) el juego heurístico.

En estos juegos se privilegia la necesidad de exploración y descubrimiento y la capacidad de los niños de iniciar el juego cuando los objetos están disponibles y cercanos para su acción. Al mismo tiempo, son juegos que suponen la creación de un ambientes educativo y rescatan el material del entorno social y natural del niño. Es decir materiales que no son ni comerciales ni definidos como material didáctico sino que por su variabilidad ofrecen experiencias sensoriales diversas y pueden ser combinados entre sí. Estos materiales se ofrecen en cantidades suficientes y pueden sustituirse con facilidad, por su bajo costo.

En ambas propuestas, los educadores intervienen de manera diversa según el momento del juego. Al comienzo, su acción principal está en la selección del material y la disposición del ambiente para que el niño pueda jugar. Durante el juego, está disponible para resolver las necesidades de los niños pero su actitud es fundamentalmente de observación. En el cierre de la propuesta, facilita el orden y organiza, especialmente en los más grandes, la clasificación de los materiales para ser guardados.

Tanto la canasta de los tesoros, como los juegos heurísticos son propuestas de buenas enseñanzas para el jardín maternal porque:

- Aumentan la capacidad de elección espontánea al contar con una amplia gama de materiales.
- Facilitan que el niño comience desde muy temprano a jugar con un objetivo y con mayor concentración.
- Como los niños cuentan con suficiente cantidad y variedad de materiales se producen escasos momentos de agresión o conflictos con los otros
- Enriquecen su autonomía porque en el proceso de exploración no se le plantea el problema de un uso correcto o incorrecto del material. Es el mismo material el que le revela al niño las consecuencias
- de la acción realizada sobre él.
- En relación a los docentes, aumentan su autonomía profesional al incrementar su toma de decisiones funda-mentadas, de observación de los procesos de aprendizajes y de respeto por la actividad de los niños.

Un aspecto interesante de esta propuesta resulta de la posibilidad de ser compartida con los padres. Éstos pueden colaborar no sólo con los materiales para los juegos, sino que, al conocer los objetivos educativos que persiguen y la facilidad en cuanto al tipo de objetos con los que se realiza, podrán proponer el juego en su propio hogar. De esta manera valorarán y acompañarán el desarrollo de los pequeños.

b.1. Cesto o canasta del tesoro

La canasta del tesoro es un juego en donde se privilegia la actividad de exploración de objetos de diferentes materiales y tamaños para niñas y niños que ya han adquirido la posición sentada y que pueden liberar las manos para explorar, aproximadamente entre los 6 y 10 a 12 meses.

El obietivo principal de esta propuesta de juego es el desarrollo de habilidades propias de la edad: alcanzar y tomar objetos, coordinar para llevárselos a la boca, golpearlos contra la superficie, tomar dos objetos y golpearlos entre sí produciendo nuevos sonidos. La exploración del material se realiza a través de los sentidos: tacto, gusto, vista, olfato, audición, y de los movimientos corporales que permiten acercar los objetos.

El juego se organiza con dos o tres niños sentados sobre una colchoneta alrededor de la cesta/canasta donde se encuentran los objetos. Entre los materiales podemos encontrar objetos naturales (piñas -sin piñones-, piedras medianas; tapones grandes de corcho; esponja de baño y vegetal; limón o naranja), objetos de materiales naturales (cesta pequeña de mimbre; calzador de asta; cepillo de uñas de madera; brocha de afeitar; cepillo pequeño zapatos; objetos de madera tales como cucharas o espátulas; pinzas de ropa o broches; anillas de cortina); objetos de metal (cucharas de diferentes medidas, batidora pequeña de huevo, latas pequeñas, con los bordes "matados", cenicero pequeño, trompeta pequeña, moldes de pastelería, flanera individual, exprimidor de limones, embudo pequeño; armónica pequeña, cadenas grandes; manojos de llaves, espejo pequeño, cascabeles y campanillas, cajas cerradas que contengan diversos materiales; colador, tarritos de aluminio), objetos de cuero, tela, goma... (Anillos de goma, monedero de cuero, portamonedas con cremallera, trozos de tubo de goma, pelotas goma, golf, tenis..., Cintas de colores, funda gafas de cuero). Cada comunidad incorporará objetos propios del lugar.

Goldschmied, autora de la propuesta, no incorpora objetos de plástico ya que considera que los niños tienen acceso a este material en forma cotidiana y no es necesario seguir estimulando esto desde el jardín.

Para iniciar el juego, los objetos se colocan en un cesto lo suficientemente fuerte para que no se vuelquen si los niños se apoyan (aproximadamente de 35 cm de diámetro y 12 cm de alto). El cesto deberá tener objetos suficientes para que cada uno de los niños tenga posibilidad de elección y exploración.

Dado el tipo de materiales disponibles en la cesta, la intervención del docente tanto en la preparación como durante el juego es fundamental. En este sentido, el docente seleccionará el material y desechará todo aquello que considere que no sea seguro para los niños. Acomodará el espacio que deberá estar desprovisto de otros estímulos, por ejemplo cercando un sector de la sala para que los niños estén seguros y puedan explorar con comodidad los materiales.

Los objetos se podrán ir renovando periódicamente. También se puede contar con varios cestos que tengan elementos diferentes. Deberán ser lavados cada vez que se usen; y se descartarán los que no estén en condiciones.

Durante el juego, la docente se ubicará cercana a los niños pero no sentada al lado de ellos. El objetivo es observar atentamente su accionar evitando hablar para no distraerlos en la exploración. Su contacto será a través de miradas, sonrisas. Acercará los objetos que los niños dispersen y recibirá objetos si los niños se los entregan, pondrá objetos más cercanos a los niños para que estos dirijan su atención sobre los no explorados.

Es conveniente que la docente lleve un registro del juego de los niños para seguir la evolución del mismo: preferencias, interacciones y tiempos de atención. Dada la diversidad de materiales y acciones posibles de los niños sobre ellos, el juego puede repetirse varias veces en la semana.

b.2. Juego heurístico con objetos

Goldschmied y Jackson (2000:120) definen el aprendizaje heurístico como un sistema de educación en el cual se le enseña al alumno a descubrir por sí mismo las cosas. A partir de esta definición, describe el "Juego heurístico" como una propuesta basada en la actividad exploratoria y de descubrimiento espontáneo que

⁹³ Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica 94 Goldschmied E, Jackson S (2000). La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid. Morata

realiza el niño al operar con los objetos.

Para estas autoras, el juego heurístico es un enfoque más que una receta y existen diferentes formas de realizarlo.

Al igual que la canasta de los tesoros, el juego parte de un conjunto de materiales dispuestos por los docentes para que el niño explore. Si en la canasta, la pregunta que orientaba a los niños es "¿qué es esto?" en este momento la actividad responde a la pregunta "¿Qué puedo hacer con esto?". El objetivo principal del juego es desarrollar las capacidades propias de los niños tales como poner y sacar, tapar y destapar, apilar y voltear, alinear, hacer girar objetos, encajar, golpear para producir sonidos y combinar los objetos entre sí.

Este juego es muy apropiado para niñas y niños entre los 12 y 24 meses, aproximadamente.

El juego se organiza en el espacio de la sala, que está desprovista de otro estímulo. El sector de juego está claramente delimitado y resulta lo bastante amplio como para que los niños puedan moverse con libertad.

Una alfombra puede ayudar a reducir el nivel de ruido y facilitar un ambiente tranquilo.

Los objetos que se ofrecen son variados y numerosos para que todos los niños tengan la posibilidad de explorar y hacer combinaciones con los mismos. Por cada bolsa de material, se necesitan al menos 20 o 40 del mismo tipo. También se requieren por lo menos 20 recipientes. Las bolsas para cada tipo de objeto facilitan el orden posterior al juego y el inicio de la clasificación de objetos.

El juego se inicia distribuyendo en el piso de la sala un número no menor de tres recipientes de diferentes tamaños por niño y una bolsa de objetos por niño o cada dos niños (cadenas, pelotas, tubos de cartón, etc.). La bolsa puede presen-tarse cerrada o abierta con el material esparcido alrededor de los recipientes de cada niño. Dependerá de la edad de los niños y la experiencia en el juego, para decidir entre una u otra opción.

Entre los objetos podemos señalar: recipientes de distintos tamaños con o sin tapa (cajas de madera, de cartón, metal, cilindros de cartón de diferentes tipos, etc); tapas de metal de tarros, tapones, topes de gomas para las puertas, pelotas de tamaño pequeño, ruleros de distintos tamaños, cintas de telas diversas, conos de hilo, cadenas gruesas (50 cm); cintas de cabello; sorbetes; corchos; botellas de ½ litro de plástico; etc. Muchos de los objetos utilizados en el "Cesto del tesoro" podrán utilizarse también en este juego. La diferencia está en la cantidad de objetos semejantes.

Si bien el juego se inicia como una exploración individual, en la medida en que se repite la propuesta de juego, se irán produciendo nuevas y más complejas interacciones entre los niños.

En cuanto a la intervención del docente, al igual que en la propuesta anterior, su tarea consiste básicamente en facilitar el juego: seleccionar y reunir los objetos, cuidar que no estén estropeados o que se laven; desechar los rotos; buscar otros elementos interesantes.

Dadas las características del juego, la observación y el registro de las acciones de los niños permite valorar

la evolución de estos niños con el material y sus interacciones.

Al finalizar el juego, es importante que el maestro invite a los niños a guardar el material de acuerdo con sus características en la bolsa correspondiente, facilitando como señalamos, los procesos de clasificación y orden.

Juegos con base simbólica

El juego simbólico es un constructor teórico definido como una conducta de simulación o conducta de como si". También suele denominarse "juego de imaginación", juego de "hacer creer", "juego de fantasía". Para muchos autores, es el juego infantil por excelencia y suele aparecer alrededor de los 18 meses.

Desde el punto de vista cognitivo, en el juego simbólico, el niño crea una situación imaginaria sujeta a reglas. Esta situación imaginada le permite operar con el mundo social adulto que aún no domina. Para Piaget, el juego simbólico será el modo en que el niño compensa esta imposibilidad de adaptarse dada la inmadurez de sus estructuras cognitivas. En cambio, para Vigotski, el juego simbólico será el modo en que el niño elabora la necesidad no resuelta ensayando significados alternativos para sus acciones y para los objetos (Sarlé y Rosas, 2005). En ambas interpretaciones, el niño a partir de este juego elabora y se adapta al mundo en un proceso continuo de maduración.

Desde una perspectiva sociológica, en el juego simbólico, los niños sitúan a los niños en el plano de la "no literalidad", es decir, obliga a interpretar la situación "simulando o asumiendo de otro modo" lo que en la realidad sucede. De este modo, sitúa el simbolismo del juego ya no en los procesos subjetivos sino en la interactividad que permite que dos jugadores "comprendan" que lo que está sucediendo es un juego aún cuando la acción sea semejante a la que se realiza "en la realidad" (Por ejemplo, "hago como si durmiera pero no duermo"). De este modo, el juego simbólico se configura como un proceso natural de comunicación e interacción en el que se ponen a prueba las ideas propias de los jugadores y la habilidad personal para comunicarlas.

95

Sarlé y Rosas (2005) distinguen tres tipos de juegos con base simbólica

Juegos de ficción o "como si" que no requieren de la transposición de significados (Ej. hago como que

Juego simbólico propiamente dicho en donde se produce una ruptura de la relación entre el obieto y el significado (Ej. la escoba se convierte en caballo)

Juego dramático en donde los niños suponen la asunción de roles y la construcción de un guión (historia dramática o guión) que los niños despliegan al jugar.

En el Jardín maternal son más comunes los dos primeros tipos de juego. El juego dramático aparece con mayor intensidad a partir de los dos años.

En los primeros juegos de ficción, los niños utilizan los objetos habituales para simular una acción determinada. De esta manera harán como si tomaran de una taza que esté vacía, como si cocinaran en una olla o como si viajaran en un tren; y reproducirán escenas de su vida más inmediata, utilizando parte de los elementos que tengan a su alcance. Muchas de las primeras acciones simbólicas serán para representar los objetos ausentes.

Los juegos simbólicos se irán complejizando con la incorporación de nuevos elementos y darán lugar a nuevos escenarios; por ejemplo: las comidas con los muñecos, el baño de los muñecos, el paseo de los muñecos, una cabalgata en caballos de palo, el paseo en carro o en lancha, el escondite en una cueva o refugio, etc.

Estos juegos sentarán las bases de los juegos dramáticos más complejos que se desplieguen luego a través del juego centralizador, del juego trabajo y del juego dramático en general.

La importancia de promover el juego dramático se sostiene en que la representación que se produce en es-te juego implica que el niño ha construido una imagen mental que le permite dicha representación. Y por lo tanto puede "hacer como que duerme y también hacer como que duerme a su muñeco".

En términos de simbolización, es fundamental el momento de transición entre "el acto" y "la representación de", ya que permite sucesivas aproximaciones al conocimiento de la realidad inmediata y del mundo social.

Cuando un niño juega a dramatizar situaciones de la vida familiar o social y se disfraza con telas y accesorios, hace dormir a los muñecos, o navega en un barco construido con cajas, está sumergido en un mundo imaginario en el que todo es posible, por eso es habitual que prefiera jugar con la caja que con el juguete que venía dentro de ella.

La organización del escenario de juego, la presencia de juguetes y la presencia del educador.

En este sentido, resulta necesario que el educador esté atento al lenguaje corporal del niño, y a través de esa escucha permanente percibir la significación de sus menores gestos: de sus actitudes, de su mímica, de su mirada, de los sonidos o palabras que emita, de la distancia que mantenga (o no) con el cuerpo del docente, del lugar en que se sitúe en la sala, de la calidad de los contactos, de las tensiones, distensiones de su propio cuerpo, de sus ritmos, de su relación con el juego y con los objetos.

Para favorecer estos juegos es importante modificar el espacio de la sala, iniciar juegos con los niños y ofrecer objetos y juguetes que faciliten la simbolización (muñecos, vajilla, telas, animales, autos, teléfonos, bañeras, mantillas para arropar a los muñecos, mesas, tubos de cartón, rollos de papel corrugado, cajas de cartón, cajones de madera, tubos de telgopor, etc.). La posibilidad de contar con espacios, tiempos, escenarios, música, colores, disfraces y materiales semiestructurados creará las condiciones que los niños necesitan para poder explorar y desplegar este juego, facilitando el acceso a los materiales y procurará que

⁹⁵ Ortega Ruiz, R.: "Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil". Signos teoría y práctica de la educación Iúmero 4. Página 12/21. Julio - Diciembre 1991. ISSN 1131-8600

⁹⁶ Sarlé, P. y Rosas, R. 2005. Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila

estos sean suficientes para que puedan jugar todos los niños ya que en esta edad no es fácil compartir.

En las salas de 2 años, puede ser conveniente atender a dos formas diferenciadas de juego dramático: una propiciada a partir de la presencia de objetos y áreas diferenciadas y otra, como propuesta dramática alrededor de un tema dado por el educador.

En el primer caso, el maestro puede proponer una primera organización de subgrupos en los niños que permita el armado de actividades y escenarios diferenciados. Rincones para disfrazarse o para "jugar a la casita" pueden facilitar la aparición de pequeños guiones que faciliten la comunicación social, articulando no sólo la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana sino también el desarrollo de habilidades de expresión, comunicación y comprensión.

En el segundo caso, el maestro puede iniciar un juego dramático con todos los niños a partir de un tema muy conocido por ellos como "el viaje en micro", "comprar en el supermercado" o "recibir visitas". Estos juegos dramáticos grupales suponen el armado de un escenario particular que facilite la construcción de la situación imaginada. El educador debe anticipar el "guión" de la acción dramática y ser quien anime la secuencia lúdica, asumiendo un papel social junto con los niños y facilitando el desarrollo del juego.

__ |

CAP 7

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

■ La Planificación en el Jardín Maternal

"En el jardín maternal, los niños menores de 3 años reclaman una oferta educativa con características particulares que responda a las demandas propias de la crianza. La forma de establecer puentes entre los diversos escenarios se sostiene en la idea de revalorizar como modos de organizar la tarea en el jardín maternal a los formatos hogareños en los que prima la atención personalizada, el vínculo de afecto y contención, el desarrollo de actividades que se van armando a partir de la observación y lectura de las necesidades del bebé y niño pequeño y de las posibilidades de un adulto que realiza diversas tareas a la vez". 89

JARDIN MATERNAL

Se trata, entonces, de recuperar los formatos hogareños más cercanos a situaciones cotidianas y más alejadas de los formatos escolarizados guiados por lógicas de grupos y por pautas y regímenes más estructurados en relación con el tiempo, espacio y actividades. (Violante, 2005)

¿Cuándo se enseña?

Se enseña en todo momento: cuando se viste al niño y la niña, cuando se le cambia el pañal, cuando se lo acuna, cuando se lo sostiene, se le sonríe, se mantiene la mirada, cuando se le acerca el juguete que señala, a través de la disponibilidad corporal del docente, con la voz que lo contiene y fundamentalmente cuando se asume una actitud de respeto hacia él, son formas educativas centrales en el jardín maternal que necesita de una organización del espacio y del tiempo y de cada propuesta en particula 6.0

■ Organización de las propuestas didácticas

La Planificación didáctica es elaborada por la docente a partir de la consideración del diagnóstico del grupo y de cada niño y niña en particular. Esto implica observar, "leer" las necesidades de los pequeños aún cuando los mismos no pueden expresarlas en forma verbal. Además, permite objetivamente no perder de vista todo lo que los niños hacen, la forma de contactarse, el modo de accionar con los objetos, la manera en que reaccionan en su contacto con el otro.

"Es necesario al "Observar" estar atentos a los rápidos cambios en semanas o meses, que se van dando en el desarrollo de cada niño. Darse el tiempo para mirar-ver las necesidades de cada uno y que las ideas previas se concreten y sean significativas, anticipando, mejorando y reformulando las acciones y los contenidos sin olvidarse de los imprevistos". 91

Supone además, la construcción de un esquema de planificación que permita definir y orientar el qué, el para qué, el cuándo, el con qué, el quién, el cómo y el dónde de la acción didáctica, el diseño de las estrategias metodológicas, la anticipación de criterios de evaluación y la elaboración del listado de los recursos disponibles en el aula, la institución y la comunidad.

⁸⁹ Soto y Violante. "Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción", Paidós. Buenos Aires, 2008
90 Conceptos extraídos de CGE- Entre Ríos "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión Preliminar Resol. 4347/07.
CGE- Entre Ríos "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión
91 Preliminar Resol. 4347/07

Objetivos

Los objetivos guiarán la especificación de los contenidos de enseñanza, es decir aquellos aprendizajes sistemáticos y con direccionalidad que los niños y niñas realizarán gracias a la intervención docente.

En la formulación de los objetivos se tendrá en cuenta:

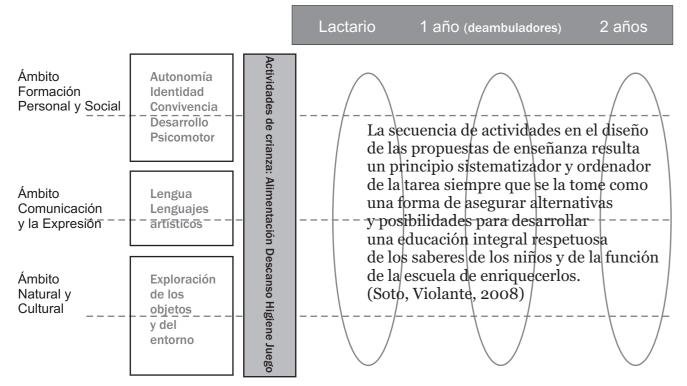
- El nivel de desarrollo de los niños y niñas.
- La dirección a seguir para superar su nivel actual
- El contenido que va a posibilitarlo

Contenidos

"Los contenidos en el Jardín Maternal son las construcciones socialmente válidas y significativas incorporadas a los saberes escolares como objeto de conocimiento del niño. Estos aprendizajes espontáneos en el ámbito de la familia se potencian en el aprendizaje sistemático del ámbito escolar, priorizando el juego, los lenguajes, la relación con sí mismo y con los otros, y los modos de vinculación con el medio ambiente, los objetos, y los valores que reconocen al Jardín Maternal como una institución de carácter educativa de gran significado para el desarrollo de la dimensión personal".

"Los contenidos de la enseñanza han de inscribirse en experiencias cotidianas enriquecedoras que resulten modos significativos de facilitar la apropiación paulatina del universo cultural en que se encuentra inmerso el niño y permitan el desarrollo y constitución de su identidad personal y social".

Los lineamientos ofrecen una organización de los contenidos en torno a tres ámbitos de experiencias, que son esenciales para favorecer el aprendizaje de todo niño y niña. Estos tres ámbitos se pueden desarrollar en forma conjunta o también se puede hacer énfasis en algunos más que en otros, dependiendo del diagnóstico y de lo que el niño necesita. Los núcleos de aprendizaje como expresiones más específicas de los ámbitos, deben ser incluidos en las planificaciones.



Importante: atender a las necesidades personales, a la posibilidad de organizar propuestas individuales o grupales en función de la edad.

97 CGE- Entre Ríos "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión Preliminar Resol. 4347/07 98 Soto C. y Violante R. "En el Jardín Maternal" Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós. Buenos. Aires. 2005.

Secuenciación de actividades

Supone, por un lado, definir aquello que hace referencia a las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas vinculadas con qué pueden aprender según las diferentes edades y las experiencias anteriores de aprendizaje; y por otro lado supone considerar que los diferentes tipos de conocimiento no se enseñan del mismo modo, por lo tanto serán adecuadas diferentes modalidades de ordenamiento que se desprenderán de las características peculiares de los objetos de conocimiento. (Soto y Violante, 2008:215)

La consideración de ambas cuestiones actuará como guía para el armado de propuestas de buena crianza.

Las propuestas han de mantener continuidad afianzando lo que ya se sabe y ofreciendo nuevos desafíos.

"Si nos preguntamos qué se puede secuenciar cuando se planifica una propuesta de enseñanza, veremos que fundamentalmente lo que se ha de ordenar, el eje organizador de las secuencias son los contenidos a enseña (objetivos, actividades, recursos, es decir todos los componentes de cualquier planificación) que se vinculan con lo que ya saben los sujetos aprendices y con aquello que se ofrece para ser aprendido. Luego en función de los contenidos, aparecen materiales secuenciados que abren posibilidades de generalización de esquemas de conocimientos".

Las actividades

"Las actividades en el Jardín Maternal se organizan a partir del juego del niño; juego que aún en el pequeño tiene carácter intencional desde él mismo y desde el adulto, aunque las intencionalidades de ambos difieren". [...].

"Las actividades propiamente lúdicas estructuradas o no implican siempre una propuesta explícitamente intencional y sistematizada, que se organiza a partir de los contenidos previstos." 100

Otro aspecto a tener en cuenta son los modos en que se presentan las actividades y las posibilidades de interactuar con los niños y niñas: en forma individual, en forma de pequeños grupos o parejas y en grupo total completo (que se ha de organizar en pequeños momentos: escucha de cuentos, canciones, etc.)

Las actividades emergentes imprevistas tienen importancia en el Jardín Maternal pues se deben tomar como otras oportunidades de enseñanza.

Las actividades cotidianas

Al reflexionar sobre las actividades cotidianas en las salas de Jardín Maternal, debemos abordar la idea de "crianza", entendida como un proceso educativo que acontece en los niños y niñas menores de tres años.

"La crianza no sólo implica ofrecer la comida y el biberón sino, junto con el alimento, dar contención afectiva, sostén, brazos que ofrecen calidez humana, haciendo del momento de la alimentación una experiencia plena que se desea repetir porque produce bienestar físico y emocional. Nutrir, también supone ofrecer un contexto de vida enriquecedor a partir de la presencia de multiplicidad de objetos, músicas, nanas, cantos, poemas, personas que conversan, desarrollándose así modos sociales de vinculación entre los adultos-docentes y los bebés. Todos estos son aspectos que le permiten al niño crecer en el sentido más amplio del término, es decir. crecer en un ambiente que propicia una educación integral, que atiende al desarrollo de las dimensiones cognitivas, socioafectivas, lingüísticas, artísticas, motrices, y que le permite al niño

"Al recuperar el concepto de crianza como proceso educativo característico de los niños pequeños, durante el desarrollo de las actividades cotidianas (alimentación, higiene, sueño y juego) se trasmite al niño el conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad, al mismo tiempo que se ayuda a los pequeños a conquistar su autonomía. Entonces, una buena situación de alimentación, como lo es dar la mamadera sosteniendo "upa" al bebé con tranquilidad y calidez, es una propuesta educativa en sí misma, en tanto se enseña a confiar en los otros y en el mundo; por lo tanto no es necesario crear situaciones artificiales para "resignificar" una actividad de crianza y ésta adquiera carácter et activo.

Las actividades cotidianas que se dan en el Jardín Maternal coinciden con prácticas cotidianas de los niños y niñas en sus hogares. Es importante que éstas mantengan ese formato hogareño y no adquieran la forma escolarizada que se utilizan en las salas de los nenes más grandes del

Estrategias metodológicas

constituirse como persona."101

Son todas las acciones, modos de organización e intervenciones del docente en el momento de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza. Es una amplia gama de posibilidades, en función de los contenidos, las metas, los educandos, el contexto, las situaciones reales, manteniendo la coherencia con el modelo de enseñanza que se promueve.

"Las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas". 103

Material

Los materiales no son el eje, el eje está puesto en el contenido; los materiales se utilizan para dar vida a las actividades. 104

Evaluación

Incluye todo lo realizado y el proceso puesto en juego de las diferentes instancias y aspectos incluidos, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes personales y grupales y la autoevaluación del desempeño y accionar docente.

La evaluación como componente de la planificación, debe realizarse en todos los momentos del año, adecuándose al período de planificación que se vivencia, las posibilidades de los contextos y su pertinencia para el desarrollo de la propuesta curricular. 105

Sugerencias para organizar la planificación

En la sala de bebés de 45 días a 1 años que generalmente es heterogénea, hay que organizarlos en pequeños subgrupos de acuerdo a las necesidades y características individuales.

Para determinar esta división se debe tener en cuenta:

- La cantidad de los niños y niñas.
- Cuantos meses tienen.
- Sus modos de desplazamiento.
- Como se expresan ante una necesidad o preferencias.

La organización de la sala de bebes es realmente muy compleja e implica saberes específicos, fundamentales y por sobre todo necesita de una gran disponibilidad corporal y afectiva.

Implica un trabajo profesional y de grandes desafíos, considerando a este pequeño de 45 días a 12 meses que avanzará en logros fundamentales; además la docente será testigo participante durante un período determinado, complementando el accionar de la familia.

Otra cuestión de la tarea docente es el respeto de lo individual. Deberá también planificar secuencias diferenciadas para los diferentes subgrupos o la organización de propuestas que pueden desarrollarse con diferentes grados de complejidad de los diversos subgrupos.

Otro aspecto a tener en cuenta son las actividades cotidianas que en esta sala son muy significativas y son espacios fundamentales para acercarse de manera personal a cada uno de los niños y niñas.

En la sala de un año generalmente los niños y niñas ya son capaces de desplazarse por el espacio con mayor o menor seguridad e independencia.

Tenemos que ofrecer un escenario que respete estas formas de estar, de deambular, de los pequeños. En esta sala las propuestas de enseñanza girarán alentando al descubrimiento del mundo que les permitirá el desplazamiento, conociendo personas, espacios y objetos, favoreciendo la autonomía, la importancia de comunicarse a través del lenguaje verbal para expresar sus necesidades e ideas de maneras que puedan ser entendidos, la colaboración en las tareas cotidianas, el reconocimiento de su propio cuerpo y posibilidades, entre otras. También sobre la autonomía como posibilidad de poder elegir, de expresar sus deseos, acompañado de los límites de lo que puede o no hacer.

"Organizar los tiempos de desarrollo de la jornada con actividades centrales y en paralelo junto con escenarios permanentes y móviles permiten ofrecer la contención afectiva, personalizada y, al mismo tiempo, el seguimiento de todos y cada uno de los niños pequeños en la tarea compartida entre varios adultos en un@misma sala"

"Respondiendo a las demandas individuales el niño no deberá estar sometido a reuniones grupales, (rondas, saludos, un único juego posible) sino que cada uno recibirá un saludo individual, jugará individualmente o en subgrupos según sus deseos, dado que la sala le ofrecerá diversas ofertas (ver espacios de juego) 197

En la sala de dos años se trabajará sobre la conformación del grupo, algunas propuestas grupales, y la transmisión de modos sociales que se consideran importantes, propios de la cultura. Tanto estos aspectos como el desarrollo de la autonomía presentan una relación muy estrecha con la dinámica y las secuencias de las propuestas que se realizan. También es primordial que se sostenga una estabilidad y un orden que les permita a los niños y niñas un marco de seguridad y confianza, que paulatinamente les posibilite desenvolver-se de manera más independiente.

¹⁰¹ Soto y Violante. "Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción", op. Cit.

¹⁰² Soto y Violante." Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción", op. Cit.
103 Pitluk L. "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes". Ed. Homo Sapiens. 2006, citado en CGE-Entre Ríos "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión Preliminar. Resol. 4347/07.

¹⁰⁴Ver "Materiales, Cap. VI de este Doc

¹⁰⁵ Evaluación: Ampliar en Marco Gral. de este Documento

■ Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

"Crear un espacio para la construcción subjetiva y saludable en una institución de primera infancia, es pensar en un espacio cuidadosamente preparado, seguro, confiado y cálido. El docente de jardín maternal está fuertemente comprometido con este hacer lugar para el advenimiento del sujeto singular" 108

La Formación Personal y Social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas, que involucra el desarrollo y la valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y una cultura, y la formación de los valores.

El vínculo con el adulto referente será el eslabón más importante para que el niño y la niña construyan su subjetividad de manera saludable. En este vínculo no importará la cantidad, sino la calidad de la presencia íntegra del adulto significativo que se ofrezca a cooperar en el desarrollo interno de ese otro ser, en un sentido de confianza, gracias al cual los problemas posteriores - crisis, alejamientos, etc. - resulten soportables y hasta constructivos, pudiendo sostenerse autónomamente como una persona íntegra.

El bebé al ingresar al jardín ya traerá consigo un modo particular de relacionarse afectivamente con su "figura de apego", y a su vez, se iniciará el proceso de construcción del vínculo afectivo entre él y su educador.

Será importante pensar de qué modo ese sostén se podrá traducir en acciones pedagógicas saludables para la construcción subjetiva. Para ello, el docente tleberá tener en cuenta tres cuestiones básicas: la continuidad existencial, la seguridad y la predictibilidad.

Para que este proceso de sostén sea confiable, será necesario además una disponibilidad afectiva por parte del docente, de esa manera se convertirá en una sólida figura de apego para ese bebé.

También el adulto significativo podrá leer y resignificar las diferentes demandas y expresiones de afecto que cada niño y niña pongan de manifiesto, muchas veces en forma implícita, desde su ser, su necesidad y su historia. De esta manera se dará inicio a un diálogo afectivo de comprensión mutua, donde ambas partes aportarán todo su ser en la construcción de esa relación.

En la conformación de este diálogo será necesario el encuentro entre el educador y la diversidad, desde el conocimiento y respeto de los modos propios de cada uno, de cada familia y de cada cultura.

En el Jardín Maternal se enriquecerá el proceso de construcción de la afectividad, de los sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás, que se dará cotidianamente, a través de la interacción diaria con los otros, para enseñar actitudes como la cooperación, la ayuda mutua, el respeto hacia el otro como persona valiosa y diferente.

Para que ese diálogo afectivo y constructivo se logre, será necesario que el Jardín sintonice con las familias en una tarea de acción conjunta, de participación y colaboración, de confianza y respeto mutuo. Con lo cual se potenciarán los aprendizajes sociales y afectivos de los niños y niñas, a través de la elaboración de situaciones de enseñanza que favorezcan la construcción de un sentimiento de confianza básica (E. Erikson, 1974), indispensable para una creciente autonomía y un sentimiento de sí mismo desde la autoestima y la propia valorización.

Núcleo de aprendizajes: IDENTIDAD

La identidad será su singularidad, aquello que lo diferencie y lo iguale a los demás. Estos caracteres singulares los irá construyendo en su interacción con el mundo social, en su relación con otros individuos, con la sociedad y la cultura que lo rodea.

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

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

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

En los primeros seis meses se producirán las mayores interacciones sociales entre el niño y los adultos. Como ejemplos de este proceso podríamos nombrar: la sonrisa como respuesta social, las vocalizaciones dirigidas a los otros, la búsqueda de la mirada, los juegos de "Cu-cu". Cuando el docente estimule la sonrisa o los sonidos guturales o aparezca y desaparezca delante de él, le estará atribuyendo condiciones de humanidad. Estas interacciones apuntarán a la diferenciación de sí mismo y del otro.

Orientaciones didácticas

La docente deberá tener en cuenta que para desarrollar en los niños y niñas, la valoración de sí mismos, dependerá esencialmente de que se sientan queridos, aceptados, valorados y tratados respetuosame te en forma estable, con gran sensibilidad y flexibilidad frente a sus demandas.

A partir de su nacimiento los niños se sentirán queridos si se les satisfacen sus necesidades básicas, se les expresa afecto, y a partir de un contacto cara a cara se les habla y presta atención. También si son escucliados, considerados en sus intereses, comprendidos, respetados en sus sentimientos y diversidad.

Es importante que el docente visualice las respuestas de los niños y niñas frente a las actitudes de acogida: desde la placidez hasta manifestaciones mayores, como expresiones verbales acompañadas con movin¶ientos de diversa índole.

Será necesario que genere condiciones para que los niños y niñas puedan moverse y explorar libremente su cuerpo y el entorno inmediato; esto implicará generar diversas situaciones que les permitan conocer y ampliar sus posibilidades sensoriomotrices.

Deberá establecer con los padres y la familia nexos de comunicación y colaboración permanentes, para favorecer la adaptación de los pequeños en contextos que no sean parte de su ambiente familiar y habitual.

A medida que los niños y niñas vayan adquiriendo mayores capacidades en la exploración y manipulación activa de los objetos y comiencen a desplazarse, el docente irá enriqueciendo los espacios y períodos de juego con recursos apropiados a la etapa en que se encuentran.

El docente se vinculará de manera personal con cada uno de los pequeños, nombrándolos e identificando sus características, gustos e intereses, incorporando juguetes u objetos significativos, y con ellos d'alogará sobre su familia y su vida cotidiana.

Para favorecer la diferenciación de intereses en los niños y niñas, deberá ofrecerles alternativas de experiencias que se irán reiterando y enriqueciendo. Con lo cual, avanzarán en manifestar sus primeras preferencias respecto a juguetes, actividades, lugares y otros.

Darles oportunidades de probar, tener éxito en sus acciones y en distintas situaciones, ya que esto le permitirá, la autovaloración positiva.

El docente podrá organizar el espacio educativo de tal manera que cada uno de ellos, pueda disponer de un lugar personal del cual se apropie, y en el que pueda guardar objetos personales significativos y sus propios trabajos.

Será fundamental fomentar que expresen y comuniquen las experiencias o situaciones que les sean gratas y aquellas que les incomoden, para favorecer en los mismos la identificación, detectar sus causas y tomar as medidas que corresponda.

Los juegos propicios para la diferenciación e individuación son: los que Daniel Calmels denomina "Juegos de Crianza" (ver Juegos corporales).

A partir de los dos años, el docente implementará otras propuestas que promuevan el conocimiento y reconocimiento de los pequeños entre sí y con el adulto.

Las rutinas diarias harán a la organización de la tarea y al proceso de individuación, lo que le permitirá al niño ocupar un lugar en relación a sus compañeros y a la docente.

• El reconocimiento de cada uno de los niños y niñas por su nombre.

La incorporación de recursos, como espejos para que los niños y niñas puedan reconocerse o fotografías que permitan no sólo el reconocimiento, sino la individuación. Las fotografías serán una estrategia ideal para reconocerse y reconocer a los compañeros y nombrarlos por su nombre.

El juego del Veo-veo de los nombres donde el docente identifica a un niño de la sala, sin decir quién es, los niños tienen que adivinar e identificar quien es el elegido.

Permitir que los niños y niñas concurran con algún objeto - juguete- libro de su pertenencia al Jardín, puede ser un buen modo de reconocerlo en su individualidad y darle permiso para que lo familiar este en el Jardín. El niño puede querer compartirlo o no. En determinados momentos, querer guardarlo y buscarlo en otros (el sueño por ejemplo).

¹⁰⁸ Maquieira, Lidia Susana, "El desarrollo emocional del niño pequeño" Observar, escuchar y comprender, 0 a 5 años La educación en los primeros años, Nov. Educativas. Volumen Nº 71. 2002

^{109 - &}quot;Cuando el docente trabaja sobre el criterio basado en la regularidad contextual (a través de las rutinas, referentes contextuales en el espacio) propicia en el niño la continuidad existencial. - Cuando acompaña al pequeño a reconocer y a asumir los sentimientos, será posible para el niño y niña la confianza en sí mismo y en su cuidador y de esta manera logrará seguridad. - Cuando permite que el niño pueda hacerse a la idea de cómo sucera a él le preocupan, y a la posibilidad de reencuentro con las personas a quien ama, posibilitará la predictibilidad".- Maquieira L. Op. Cit.

Núcleo de aprendizajes: AUTONOMÍA

Los niños y niñas transitarán un pasaje progresivo desde la dependencia absoluta hacia una independencia relativa, y posteriormente la autonomía.

La independencia o autonomía tendrá sus raíces en los cuidados ambientales y corporales. En la medida en que pueda revivir la dependencia como forma de cuidados, de confianza y seguridad serán capaces de poder cuidarse a sí mismos y por lo tanto transitar hacia la autonomía. Cuidarse a sí mismo estará relacionado con el reconocimiento de las propias capacidades y con la toma de decisiones, con la posibilidad de elegir, tanto en el plano cognitivo, afectivo y emocional, como corporal. Durante este proceso gradual los niños y las niñas, en un principio, serán capaces de decir no a través de gestos o movimientos. Más adelante podrán desviar la mirada suspendiendo la interacción cara a cara; unos pocos meses más tarde podrá suspender el dialogo vocal con el adulto; cerrar la boca cuando algo no le guste o no quiera más; dejar caer la comida de su boca empujándola con la lengua. Asimismo podrán decir sí al elegir un juguete, al caminar y separarse del docente para explorar el espacio que los rodea a través de movimientos y desplazamientos, lo que les permitirá tener confianza en su propio cuerpo; conociendo y aprendiendo las posibilidades que tengan. Más adelante podrán decir no y sí como respuesta verbal. Progresivamente aprenderán a usar los utensilios, a beber en vaso, o a dormir solo en la cuna. Cuando den sus primeros pasos el adulto será el sostén de esa marcha inestable. El niño buscará la mirada del adulto ante una nueva situación observando su reacción, y de la actitud del adulto dependerá la respuesta de los pequeños.

Posteriormente se iniciarán en el control de esfínteres, para ello será necesario acordar con las familias para respetar las posibilidades de los niños por sobre los intereses de los adultos. Luego darán indicios cuando estén sucios o mojados, comunicándoselo a los adultos a través de gestos, movimientos o palabras.

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

Orientaciones didácticas

- En los primeros meses será fundamental generar condiciones ambientales que permitan que los períodos de sueño y vigilia de los niños y las niñas puedan estar claramente diferenciados, de tal manera que se satisfagan plenamente los propósitos de cada momento. Del mismo modo, será importante además que junto con las relaciones interpersonales que se establezcan, estos ambientes posibiliten vivenciar momentos de intimidad y seguridad, que contribuyan a armonizar su gradual inserción en otros espacios fuera del hogar.
- Será importante que en el contexto de rutinas estables y previsibles para los niños y niñas, exista flexibilidad en la duración, secuencia y forma de implementarse, acorde a las características e intereses individuales y grupales.
- Será primordial que el docente los incentive verbal y gestualmente para que los mismos se sientan confiados en sus capacidades para establecer nuevas relaciones con otros y para explorar su entorno.
- Ofrecer una diversidad de recursos básicos para que los niños y niñas encuentren sus objetos de interés y ejerciten sus capacidades sensoriomotoras (objetos de distinto peso, volumen, tamaño, colores, formas y texturas) que permitan efectos distintos e interesantes. Facilitar el juego con objetos diversos (apilar, ensartar, volcar, trasladar, arrugar,
- Brindar diversidad de superficies, extensiones, inclinaciones y alturas, en diferentes escenarios, que den seguridad y a la vez que desafíen a los niños y niñas en los desplazamientos.
- Es importante ofrecerles para el desarrollo de su autonomía proporcionarles el tiempo, los recursos necesarios, los incentivos para perseverar en la búsqueda y exploración de posibles soluciones.
- Apoyar a los niños y niñas generando situaciones facilitadoras para que ellos puedan actuar. proporcionándoles artefactos o utensilios adecuados, simplificando las actividades e incentivándolos a realizarlas.
- Para potenciar la autonomía, además de seleccionar situaciones adecuadas, será la expresión verbal de la docente que apoyando, guiando, orientando y sosteniendo ayudará al niño y a la niña a iniciar y perseverar en sus actividades.

- En forma muy directa y sencilla se iniciará en la formación de prevención de riesgos para que los niños y niñas puedan entender por qué razón un objeto o situación es peligrosa.
 - La ambientación física será un recurso valioso para ofrecer a los niños y niñas alternativas diversas.
- Con los menores de un año se podrán utilizar cajas o canastos bajos, con objetos variados e interesantes. Para los niños y niñas que ya caminen, podrán iniciarse los rincones o ámbitos de juego, donde se agrupen ciertos juguetes u objetos con un sentido común, para que ellos opten según sus intereses.
- Deberán considerarse además de los rincones tradicionales otros que la docente podrá armar con creatividad como "de los efectos interesantes", "de las sensaciones agradables", "de la sorpresa", etc.
- Los juegos propicios que generan elecciones, exploración y toma de decisiones para resolver problemas como son "la canasta de los tesoros" y juego heurístico (ver juegos con objetos del entorno).

Núcleo de aprendizajes: CONVIVENCIA

El ingreso al Jardín Maternal aportará a los niños y niñas un nuevo ambiente de interacción, un ambiente con características distintas a las del medio familiar: presencia de otros pequeños de edad semejante a la suya y varios adultos hasta ahora desconocidos.

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

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

Orientaciones didácticas

- En los primeros meses y para favorecer una mejor adaptación, el docente deberá considerar algunos de los patrones de crianza de las familias y la historia de vida de cada uno, incorporando a las rutinas diarias elementos de su cultura particular que se vinculan con la etapa de vida en la que se encuentran: expresiones afectivas en su lengua materna, pautas de crianza familiares, alimentos, preparaciones y costumbres asociadas a la satisfacción de sus necesidades básicas.
- Será importante que durante su permanencia en el establecimiento, los pequeños tengan la posibilidad de establecer vínculos de calidad con los adultos responsables de su atención, basados en relaciones exclusivas, estables y expresamente afectuosas.
- En la medida que las relaciones con los adultos significativos sean estables, deberán favorecerse actividades de exploración, juegos e imitaciones que propicien interacciones más prolongadas con ellos, en las que se enfaticen las expresiones de afecto.
- Entre los recursos visuales (imágenes, libros y otros) y musicales (instrumentos, grabaciones) que se incorporen en los ambientes de aprendizaje, será adecuado hacer una selección intencionada de ellos, de manera que sea posible incluir aquellos que expresen los mejores elementos de distintas culturas y que amplíen las oportunidades de conocimiento de los niños y niñas.
- El docente deberá facilitar nuevas interacciones mediante actividades que tengan un carácter lúdico a medida que los niños y niñas vayan demostrando mayor seguridad en sus relaciones y manifiesten curiosidad e interés por relacionarse con otras personas.
- Considerando que las expresiones de afecto favorecen las relaciones interpersonales de calidad, deberán promoverse diversas manifestaciones espontáneas de los pequeños hacia quienes ellos elijan.
- Para mantener el interés inicial de los niños y niñas por estar junto a otros y promover el inicio del "estar con otros" en el juego, se sugiere dar oportunidades para participar en actividades grupales simples tales como rondas, bailes y construcciones.
- Propiciar que los niños y niñas compartan juguetes y materiales, se llamen por su nombre, se den las gracias, se saluden, guarden y ordenen juntos los materiales.
- Será importante que las primeras experiencias de participación y colaboración de los niños y niñas en pequeños grupos sean gratificantes, creativas, novedosas por lo que estas actividades deberán acentuar lo entretenido y lúdico, permitiendo que descubran las posibilidades del "estar con otros".

 Será realmente importante que el docente genere un ambiente donde participar, integrarse y contribuir sea grato para todos, y donde sean valorados y reconocidos los esfuerzos y logros de cada uno de los pequeños.

Núcleo de Aprendizajes: DESARROLLO PSICOMOTOR

El término desarrollo hace referencia a los procesos de transformaciones internas que se dan en el sujeto, en intercambio con el medio humano y físico, a través del diálogo tónico, para la satisfacción de sus necesidades. Estos procesos permiten que el bebé desde la dependencia absoluta, por medio de las manifestaciones tónico-emocionales, vaya construyendo progresivamente su autonomía.

El desarrollo psicomotor constituye el estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices. del movimiento y de la acción y el desarrollo de las funciones psíquicas (Vayer), o sea una correlación entre el psiquismo y el movimiento. Este desarrollo se da en función de la maduración, siguiendo dos leyes básicas: el céfalo-caudal y la próximo-distal, marcado por un estilo motor propio de cada sujeto, donde motricidad y sensorialidad son la condición de existencia de los más pequeños, de sus relaciones con el entorno y de sus representaciones de sí y del mundo.

Este núcleo de aprendizaje nos sitúa en la perspectiva del propio cuerpo como eje de referencia de toda situación, y el movimiento, como centro dinamizador de la unidad corporal y como el hecho concreto que sitúa a niños y niñas en relación con el mundo.

Los aprendizajes más importantes de la motricidad ocurren en los primeros años de vida, paulatinamente se adquiere el control y el equilibrio postural permitiendo diversas posiciones, posturas, desplazamientos que amplían las posibilidades de manipulación, prensión y exploración del entorno. El movimiento, de esta manera, posibilita la integración de las diferentes partes del cuerpo en un todo, el esquema corporal, y en forma conjunta se va construyendo la estructuración espacio temporal.

Emi Pickler plantea que, de forma espontánea en función de la maduración, mediante la actividad autónoma, los bebés van desarrollando sus aprendizajes motores. Esto se debe a que estas acciones, sin intervención del adulto, se encuentran mejor estructuradas, al ser el efecto de una coordinación del conjunto de las partes del cuerpo.

Desde esta mirada es esencial reflexionar sobre el papel del docente, que desde el rol de observador y de sostén afectivo y simbólico, crea el ambiente y las condiciones propicias para acompañar las actividades motoras que surgen espontáneamente, por propia iniciativa, según el nivel de maduración global. No interviene directamente para que se adopten posturas y posiciones para los cuales los niños y niñas no están preparados, porque no sólo se acelera su maduración sino que la obstaculiza, pudiendo producir manifestaciones de rigidez y tensiones que son perjudiciales para el desarrollo postural armonioso.

Si se permite libertad de movimiento, aprenden a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo, a prever el resultado de la acción, a descubrir sus propios límites, aprenden el cuidado de sí mismo, la confianza en sus propias percepciones e intereses, aprenden a aprender...

Orientaciones didácticas

Brindar a los niños y niñas un entorno adaptado y propicio a las necesidades funcionales de cada edad, y especialmente dejarles una completa libertad de movimiento. Eso significa:

- Facilitar espacios para el juego espontáneo del niño (rodar, taparse y destaparse, pararse con apovos diferentes, etc.)
- Armar desniveles con puntas redondeadas y ofrecer cajas o túneles para que el niño pueda apoyarse, deslizarse, bajar y subir reptando, meterse, salir, etc.
- Es fundamental respetar al niño, y favorecer su desarrollo autónomo. El educador debe manifestar paciencia, consideración y dulzura en relación con el niño y evitar manipularle, apresurar e intervenir intempestivamente en la aparición y el desarrollo de las funciones motrices.
- La ayuda que el docente aporta al desarrollo debe ser, en primer lugar, indirecta, es decir ha de consistir en la organización de un entorno adecuado a las necesidades, disponiendo en el ambiente barrales, barandas o soportes verticales firmes que le permita al niño tomarse, apoyarse y sostenerse.
- El docente deberá tener en cuenta en su intencionalidad pedagógica que el niño y la niña van evolucionando progresivamente, por lo que tendrá que estar atento para saber "leer" e interpretar las acciones motrices emitidas por ellos.

■ Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

La comunicación es una actividad social en la que por lo menos dos individuos intercambian información sobre el mundo externo o sobre su mundo interno, sus conocimientos, sus sentimientos, sus intenciones, su mundo imaginario. La comunicación siempre implica la comprensión mutua entre los participantes.

En un sentido amplio, lenguaje es todo sistema a través del cual un sujeto puede comunicarse, esto es, transmitir mensajes a otras personas y, de ese modo, interactuar con el medio social que lo rodea. Desde esta perspectiva amplia, la plástica, la música, pueden también considerarse lenguajes. En un sentido restringido, el lenguaje involucra un sistema de signos convencionales (previamente establecidos). Estos sistemas de signos convencionales -las lenguas- constituyen instrumentos culturales construidos históricamente que facilitan la comprensión mutua entre las personas. Las lenguas facilitan la comunicación porque permiten solicitar y dar información de un modo preciso y comprensible para las otras personas.

Lenguajes Artísticos

El arte es un medio de comunicación, de expresión de ideas, sentimientos, emociones y una forma de conocimiento. El contacto con diferentes manifestaciones culturales posibilita ampliar el marco de referencia de los niño y niñas, quienes de ese modo fortalecerán su capacidad de discernir, disfrutar y comprender. También dispondrán de una mayor riqueza al crear o imaginar sus propias producciones.

Por lo tanto, a través de los diversos lenguajes artísticos, el niño será capaz de comunicar, representar y expresar la realidad a partir de una elaboración original desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad.

Núcleo de aprendizaies: EXPRESIÓN CORPORAL

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

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

Como ser humano en situación, siempre va a estar expresando su personalidad, su estilo subjetivo de sentir, evocar y comunicar.

Las propuestas a tener en cuenta son la exploración, la sensibilización y la producción, recordando que con los más pequeños, la exploración y la sensibilización ocuparán un lugar de mayor importancia.

La propuesta de exploración corporal no se trata de una reproducción de estímulos y menos aún de ejercicios para repetir y aprender. Sí se trata del respeto por la espontaneidad, del lenguaje pre-verbal y, desde allí, la potencialización del cuerpo, así como del poder "decir" a través de él.

La exploración corporal permite crear un lenguaje propio haciéndolo comprensible, es decir, comunicable a los demás.

Orientaciones didácticas

El docente deberá ser un buen observador, registrando los indicios expresivos naturales del niño, para rescatarlos, repetirlos, permitiendo la apropiación por parte del niño de "formatos de juego" expresivo.

Su intervención no debe ser de forma inmediata ya que esto impide al niño poder explorar y expresarse.

A partir de lo sucedido podrá también ofrecer: espacios continentes y al mismo tiempo desafiantes para la exploración; objetos para ser explorados (pañuelos de colores llamativos, sabanitas, espejos, muñecos etc.); modelos para ser imitados; sugerencias para hacer el mismo movimiento de otras maneras.

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN SONORA Y MUSICAL

El ambiente sonoro que rodea al niño constituye un soporte afectivo que le permite desarrollar todas sus potencialidades. De allí la necesidad de pensar el espacio del jardín maternal como un lugar donde las voces, los sonidos-silencios, la música que se escuche sean objeto de reflexión del educador.

La voz de las personas tranquiliza al bebé, sobre todo cuando la intencionalidad del adulto está puesta en calmar o jugar con él. La intensidad, la modulación de las palabras, la musicalidad que le imprime o simplemente el juego sonoro que producen algunas repeticiones crean un ámbito adecuado para el crecimiento del pequeño, para acrecentar su seguridad y confianza.

La carga expresiva de las emisiones vocales espontáneas del bebé, comenzando por el llanto y los gritos, reconociendo sus propios sonidos y sin saber cómo los produce, parecen sorprenderlo. Luego ensayará estas expresiones, las regulará y las usará de acuerdo a sus necesidades o estados de ánimo (el canturreo como manifestación de bienestar, por ejemplo).

Los primeros diálogos que establecen adultos y niños surgen del juego corporal y vocal que se produce en el contacto cotidiano asociado a la satisfacción de las necesidades del bebé. De este vínculo (resonarán en forma brillante los sonidos del niño y como un espejo la réplica del adulto) surge la creación de un código de comunicación único. Se ponen en juego aquí, elementos del lenguaje musical (ritmos, timbres, intensidades...) que el educador irá enriqueciendo lentamente. Se sugiere escuchar "Mece, mece" de Judith Akoschky en "Canciones de cuna y Romances".

Los sonidos-silencios que rodean al niño permiten establecer parámetros de referencia para comenzar a organizar sus estructuras psíquicas. El silencio es el componente básico de la música y este concepto cobra relevancia en estos momentos en que los estímulos sonoros pecan de excesivos.

Podemos aseverar que el encantamiento, la alegría, la emoción, son algunas de las respuestas que despier-ta la música en el niño pequeño. El brillo en sus ojos, las sonrisas y hasta las carcajadas, los movimientos de sus brazos y piernas cuando el bebé reposa en la cuna, en el cambiador.

Más adelante y ya aferrado a algún sostén, serán rebotes de sus rodillas transmitidas a todo su cuerpo al compás del estímulo musical. Como deambulador tendrá más medios para protagonizar su entusiasmo y para exteriorizar su participación activa: respuestas diversas provocadas por la audición de músicas que fueron seleccionadas para su deleite y placer. A medida que domina la marcha, es cada vez mayor el repertorio de movimientos corporales que la audición musical promueve, y más explícita su capacidad de escucha, -aún sin movimiento corporal ni desplazamientos- y de discriminación. Así la música va trazando un camino indeleble dejando huellas en su sensibilidad y en su capacidad receptiva y expresiva.

Orientaciones didácticas

- Es fundamental partir de experiencias perceptivas en lo auditivo: brindándole al niño reconocimiento de sonidos del ambiente cotidiano de la sala, el descubrimiento corpóreo y psicomotor del ritmo y de los sonidos del cuerpo, la manipulación y exploración de materiales y todo tipo de experiencias que favorezcan la apropiación del mundo sonoro circundante.
- Generar un ambiente silencioso, de respeto, es posibilitar un ámbito pleno de posibilidades para la expresión y la comunicación.
- Al brindar un ambiente sano, con bajo nivel de saturación sonora permite al niño conocerse, escucharse, sintonizarse en profundidad; sentir su emoción, su vivacidad, su necesidad. Permite una respuesta armónica y adecuada.
- La selección de repertorio que el educador realiza para el jardín maternal debe contener variedad de propuestas que permitan reconocer y ampliar el universo sonoro de los niños. Ya sea con la "música de fondo", jugando o cantando, el niño va apropiándose lentamente del lenguaje musical que lo constituye y le sirve de vínculo con el mundo. 110

110 Ver lo pertinente en cancionero sugerido en Núcleo de Aprendizaje de Expresión Sonora y Musical en Jardín de Infantes de este documento

Núcleo de aprendizajes: EXPRESIÓN PLÁSTICA

Al tomar contacto con el material el niño explorará y accionará sobre él sin preocuparse más que por conocerlo, descubrirlo, Las formas irán surgiendo y el pequeño disfrutará de cada descubrimiento. Estas primeras exploraciones serán imprescindibles para iniciarse en un lenguaje de expresión y comunicación.

Los docentes podrán observar estas primeras experimentaciones no desde la interpretación, sino desde otro lugar: si bien todos los trazados se parecerán, cada uno será diferente, descubrirán que encierran la belleza de ser expresiones únicas, irrepetibles y personales y su valor residirá precisamente que serán las primeras huellas de las acciones de los niños.

En el modelado: le permitirá no solamente desarrollar la creatividad y la estética, sino la motricidad y la coordinación viso-manual. El niño involucra todo el cuerpo cuando modela, pero sobre todo el uso conjunto de ambas manos y todos los dedos, esto hace del modelado una actividad muy valiosa. Al ofrecerle un material maleable le estamos permitiendo que experimenten el contacto con sustancias en las cuales pueden dejar marcas, jugar con el volumen, introducir hendiduras, saliencias, incrustar palitos u otros elementos.

Las construcciones o ensamblados: son actividades que se sugieren para la apropiación de la tercera dimensión.

El trabajo en el espacio tridimensional los invita a explorar y enfrentarse con problemas de equilibrio

El grafismo le da la posibilidad que su pensamiento quede perpetuado. Le permite observar algo que fue creado por él mismo, es un producto que puede ser percibido, mostrado y regalado. Los primeros trazos son rápidos y, muchas veces, los niños no miran el soporte sobre el que están graficando. Sus movimientos son muy amplios, muchas veces no hay acompañamiento visual, aunque como dice Rhoda Kellogg "el niño necesita ver el resultado de sus movimientos, por eso es que si se le rompe el material que está usando para garabatear, deja de hacerlo". Si bien le significa una descarga motriz, también hay placer visual, el niño disfruta de lo que hace. Si se le acaba la pintura o llenó la hoja, pide hacer nuevos trabajos. En estos casos, la maestra debe brindarle la oportunidad de seguir haciéndolo, porque la actividad es, antes que nada, un juego que le causa mucho placer.

En relación al desarrollo estético hay dos fuentes que nos permiten acercar al niño y la niña a la apreciación y disfrute por la belleza: el ambiente próximo (naturaleza y lo que lo rodea) y el arte. Ambas son válidas si sabemos guiar la mirada de los pequeños. La observación y el desarrollo de la percepción son elementales en el ser humano, no solo permiten un conocimiento más profundo del mundo que los rodea, sino que a su vez brinda la posibilidad de disfrutar sensiblemente de lo que se ve y mirar con intención.

Orientaciones didácticas

El docente: debe participar, involucrarse, es decir compartir la experiencia con los niños, observar, estar atento e intervenir verbal o gestualmente. El interés que manifiesta el adulto hacia la tarea de los niños muestra la valoración que hace de sus actividades. Esta visión de la plástica procura ampliar las posibilidades de expresión y comprensión infantil desde una dimensión estética.

Para la pintura es conveniente la masa para dáctilopintura, hay diversas formas de hacerla, la más fácil: témpera espesada con harina. Se sugiere variar los soportes pero insistir en la actividad que es muy rica en todos sus aspectos.

Las masas simples (harina, agua y un poco de sal) son las más indicadas, para el modelado. También la arcilla o el barro son materiales por excelencia que sirven para modelar. Todos los especialistas acuerdan que los niños deben tener la posibilidad de modelar con él, ya que favorece el desarrollo kinestésico, básico en esta etapa.

Darle arena, tanto seca como húmeda, que no solo puede ser trabajada con las manos sino que también se pueden utilizar otras herramientas, éstas permiten desarrollar la manipulación y la exploración táctil.

Ofrecerles cajas de diversos tamaños, inclusive que los niños quepan en ellas, para que la pinten, grafiquen y agregarles a las cajas grandes otras más pequeñas, dejándolas en la salita para jugar. Realizarles orificios, pintarlas con rodillos (le implica al niño un nuevo movimiento), etc.

Experiencias con libros.

- Aproximadamente desde los 6 meses el libro será un objeto más entre otros objetos.
- Los libros que entreguemos a los bebés deberán estar cuidadosamente seleccionados. Es recomendable que sean de tela, plásticos o cartón plastificado.
- A partir de los 12 meses se pueden seleccionar libros que incluyan una secuencia simple de acciones acompañadas de un texto que va relatándolas.
- La presencia del adulto será fundamental ya que transmitirá el sentido social del libro y la lectura, llevando a cabo acciones que favorezcan este proceso.

Experiencias con cuentos.

- Los cuentos deben tener personajes conocidos.
- El orden de aparición de acciones y acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias que den simplicidad a la trama y siempre un final feliz.

Experiencias con títeres.

- Los títeres posibilitan a los niños movilizar una rica gama de experiencias de sensibilización artística tanto cuando se los convoca como espectadores, como cuando ellos mismos los manipulan.
- Tendrán oportunidad de dialogar con los demás, canalizar emociones, asumir roles, relatar experiencias propias o imaginadas, ingresar en la ficción expresando su mundo interior.

Núcleo de Aprendizajes: LENGUA

El lenguaje: una forma de comunicación social con un sistema de signos convencionales, la lengua.

Todos los niños y las niñas aprenden como parte de su grupo social, las costumbres, las normas, las creencias, los valores y la lengua, es decir, la cultura de esa comunidad. Como sostienen Borzone y Rosemberg (2000), parte del conocimiento que un niño adquiere en las primeras situaciones de interacción social, es el dominio de la lengua y la competencia para usarla en situaciones de comunicación. Cuando un niño aprende a hablar, aprende el sistema de signos que constituye la lengua que se habla en su comunidad, es decir, adquiere competencia lingüística. Pero al mismo tiempo que aprende la lengua, adquiere competencia comunicativa, porque aprende a usarla apropiadamente con otras personas en las situaciones de interacción social.

La competencia lingüística.

El lenguaje es un sistema formado por varios subsistemas: 1) el subsistema fonológico, constituido por los sonidos de la lengua (m/p/a/e/) cuya combinación permite la formación de un número ilimitado de palabras; 2) el subsistema sintáctico, formado por un número limitado de reglas, cuya aplicación permite la formación de un número ilimitado de oraciones; 3) el subsistema léxico o semántico, que implica la adquisición de palabras.

Como señalan, Borzone y Rosemberg (op.cit.), cuando los niños aprenden a producir palabras, la forma sonora de esas palabras no es estable (un niño puede decir tanto "patito" como "batito"). En el proceso de adquisición los niños omiten, sustituyen y cambian el orden los sonidos de las palabras. Progresivamente, los niños comienzan a discriminar las palabras, a diferenciar unas palabras de otras y las identifican como unidades de significado. Los niños comprenden más palabras que las que usan. En los primeros años, los niños pueden confundir unas palabras con otras por ejemplo "globo" y "lobo". Pero al ir aprendiendo cada vez más palabras, los niños van formando representaciones internas de ellas cada vez más detalladas, más completas y más específicas. Cuantas más palabras los niños conocen, mejor pueden discriminarlas entre SÍ.

Las primeras emisiones infantiles están formadas por una sola palabra, Cuando comienzan a producir emisiones más largas, los niños mantienen el orden de las palabras de la lengua a que se hallan expuestos (en español: sujeto - verbo - objeto). Un poco antes de los 2 años, los niños comienzan a producir emisiones de 2 palabras.

• Que experimenten con papeles diversos de diferentes texturas: romper, rasgar, trozar de manera tal que puedan ejercitar el movimiento de pinza, tan importante en el desarrollo de la psicomotricidad fina (uso de la "pinza"). Es importante entonces la graduación paulatina de papeles maleables a otros más Los soportes deben ser grandes, de diversas formas, texturas y colores. Por su motricidad es conveniente que sean de buena calidad, también se pueden usar cartones, cajas diversas, etc. Podrán trabajar en distintas posiciones: acostados o sentados en el piso, parados (colocando los soportes sobre la pared) y en las mesas, etc.

• El docente podrá ambientar con reproducciones pictóricas que estarán a la vista del bebé (sector de cambiado), de esta manera brindará un momento para el enriquecimiento creativo y el gozo de lo estético.

En la sala de los nenes de 2 años se podrá comenzar con lecturas de láminas de fotos de animales domésticos, reproducciones de obras famosas e invitar a artesanos o artistas que nos muestren sus producciones.

Es conveniente tener un pizarrón a la altura de ellos, ya sea el convencional o bien la pared especialmente pintada para que puedan garabatear con tizas. El piso es otra posibilidad para ser utilizado como soporte.

Núcleo de aprendizajes: EXPRESIÓN LITERARIA

Cada experiencia de encuentro con la literatura puede ser una ocasión intensa y rica de apertura, de viaje compartido e individual a la vez hacia lo que nos une con los otros-sus experiencias, sus sueños, su visión del mundo - y que nos ayuda a saber más de nosotros mismos en un valiosísimo camino de crecimiento.

Se puede comenzar desde el primer día de vida y ser efectivamente enriquecedor si elegimos adecuadamente los textos literarios más significativos para cada momento vital.

En los tres primeros años de vida lo más adecuado son las experiencias de sensibilización.

Orientaciones didácticas

Experiencias con la poesía.

• La primera experiencia de encuentro de los niños y niñas con la literatura llega de la mano de la poesía y en sus formas más antiguas: la canción de cuna. El bebé no puede aún comprender el significado de las palabras que se le dirige, pero su participación en este "diálogo" es quizás tan intensa como cualquier otra guiada por la comprensión. Innumerables son las canciones de cuna de orígenes folklóricos que nos llegan desde el pasado y que configuran un bellísimo hilo invisible que une a las distintas generaciones a través del tiempo.

Experiencias con la poesía y el cuerpo.

- En estas primeras experiencias de encuentro con la poesía tiene gran importancia el movimiento y el contacto corporal que se establece entre adulto y niño (ver juegos corporales versificados).
- La palabra poética acompaña entonces la caricia, el juego que sorprende, el momento de cercanía que brinda alegría y experiencias cariñosas, estableciendo un vínculo especial de confianza.
- La presencia de la poesía en el vínculo adulto-niño podrá aparecer en muchos momentos de la cotidianeidad y enriquecer algunas actividades como el cambio de pañales o la hora de comer. Ejemplos: rimas que van nombrando partes del cuerpo, rimas de cosquillitas, rimas para contar deditos, balanceos (se dicen con el niño sentado en las rodillas, invitan a balancear), rimas de galopes, y ensalmos (Sana, Sana).

Experiencia con poemas para escuchar, compartir y jugar.

- El proceso de encuentro y disfrute de la poesía puede renovarse, enriquecerse y recrearse continuamente a medida que los niños crecen.
- Aproximadamente desde los 18 meses pueden utilizarse algunos movimientos corporales que la poesía sugiere. Pueden prepararse tarjetas con el texto de la poesía e incluir algunos dibujos.
 - A partir de los dos años podrán incluirse poesías folklóricas y algunas rondas.

Al mismo tiempo que los niños adquieren el sistema de su lengua, aprenden a usarlo en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos. Esta habilidad, que es la competencia comunicativa; implica saber qué tienen que decir, a quién, cuándo participar y cuando no hacerlo. Los niños aprenden normas de participación, modos de comunicar e intercambiar que en un grupo social se consideran apropiados. Las normas de comunicación se refieren a la cantidad de habla, el número de personas que hablan al mismo tiempo, el número de interrupciones, la forma de tomar el turno para hablar, de iniciar y cerrar una conversación, las fórmulas de cortesía. Muy tempranamente los niños van aprendiendo a interactuar

Como lo mostró Halliday (1975) en la interacción social, los niños usan el lenguaje con diferentes propósitos:

1) para conseguir cosas (uso instrumental); 2) para controlar y regular la conducta de los demás (uso regula-torio); 3) para expresar sus deseos y afirmar su propia identidad (uso personal); 4) para dar y solicitar información respecto del mundo (uso representacional); 5) para crear mundos imaginarios (uso imaginativo); 6) para averiguar sobre el mundo (uso heurístico).

A partir de los primeros usos del lenguaje los niños van desarrollando progresivamente con la colaboración de los adultos, textos más elaborados. Alrededor de los 3 años de edad los niños comienzan a producir en el marco de los intercambios comunicativos narraciones simples, primero de situaciones habituales en su vida cotidiana y luego de experiencias personales. También pueden comenzar a producir descripciones de objetos, como una primera forma de discurso expositivo.

Orientaciones didácticas

La maestra o el adulto a cargo del niño deberán en todas las situaciones en las que interactúe con el niño:

• Involucrar a los niños en los intercambios de modo activo. Aún antes del año, cuando el niño es muy pequeño el adulto puede generar "protoconversaciones" con el bebé intentando interpretar aquello que el pequeño, desea comunicar y verbalizándolo. En estos primeros intercambios en los que el adulto alterna sus turnos de habla con los movimientos o los sonidos que emite el bebé, el niño va desarrollando sus habilidades como participante en las conversaciones.

• En estos primeros intercambios se encuentra el germen del diálogo, en tanto el niño y el adulto rotan su participación alternando los turnos de la conversación. Un ejemplo claro de esto es el juego del "cu-cu". El lenguaje del adulto es parte de este juego, al que se incorpora el bebé vocalizando y sonriendo en los momentos apropiados. A partir de este juego el bebé aprende las formas convencionales de participación en el intercambio, actuando a la vez como iniciador y como receptor. De este modo los niños incorporan el principio de alternancia de turnos.

• Realizar ejercicios con los labios, la lengua, la cara, el paladar; sistematizados y ordenados por dificultad por medio de juegos expresivos y sonoros.

• Las rutinas cotidianas de intercambio al ser contextos estables y conocidos para los niños constituyen en sí mismas un andamiaje en el que para los niños es más fácil atender a palabras nuevas. Es por ello que en las rutinas de comida, higiene y juego, el adulto puede promover el desarrollo del vocabulario en los niños, nombrando de modo reiterado los objetos y las acciones.

• Desde que el niño es muy pequeño, es importante tomar con seriedad todo lo que dice (o intenta decir), prestar toda la atención posible y tratar de comprenderlo, estimularlo para que continúe tratando de expresar su intención comunicativa.

• En todas las conversaciones, en particular en las situaciones de "ronda" con los niños de 2 años resulta fundamental la colaboración de la maestra para que el niño pueda expresar con claridad aquello que quiere contar.

Para ello, la maestra puede recurrir a diferentes estrategias:

• Reestructuraciones que retoman el tema del enunciado del niño, pero introducen cambios que, o bien modifican la forma sonora (fonológica) de la emisión del niño (niño: ¡aba, aba! ; maestra: agua, ¿querés agua?) o bien introducen cambios sintácticos en la emisión del niño modificando o proporcionando algunos de sus componentes principales - sujeto, verbo, objeto - (niño: Eto pipito -señalando una ilustración en un cuento- maestra: Este es un pajarito).

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIA

- Expansiones en las que el adulto agrega información a la emisión infantil continuando el tópico propuesto por el niño (niño: nene, nena –señalando una ilustración en un cuento- maestra: El nene y la nena están jugando. Juegan con una pelota.
- Reconceptualizaciones en las que el adulto proporciona la denominación cuando el niño se refiere a un concepto vago o general, corrigiendo la denominación que presentó el niño (niño: "este, guau, guau" "sí, una gallina"), proporcionando ejemplos del concepto al que se refiere el niño, proporcionando el concepto general en el que se incluye el concepto referido por el niño.
- Para apoyar el relato de experiencias personales en la ronda, la maestra puede emplear preguntas para ayudar al niño a expandir su relato proporcionando información sobre el escenario en el que se desarrolló el hecho que quiere contar, las personas que participaron, cómo se desarrolló el hecho y las consecuencias que tuvo.
- Crear situaciones de juego simbólico donde el niño de 2 años se involucre activa y conjuntamente con el otro participante. En estos juegos resulta fundamental el papel de la maestra. Antes del juego la maestra puede ayudar a los niños a activar los guiones de conocimiento que son la base de estos juegos. Por ejemplo, si los chicos van a jugar a "la casita", antes la maestra puede conversar con los chicos acerca de las tareas de la mamá, las tareas del papá, etc. durante el juego, la maestra puede colaborar con los niños en el desarrollo de la trama narrativa. De este modo, los niños pueden desplegar, especificar y complejizar los guiones de situaciones familiares. Después del juego, si la maestra ayuda a los niños a reconstruir lingüísticamente su juego, estos pueden más fácilmente desarrollar habilidades de relato.

Ámbito de Experiencia de Aprendizaje: NATURAL Y CULTURAL

Núcleo de Aprendizajes: EXPLORACIÓN DE LOS OBJETOS Y DEL ENTORNO

Pichón Reviere habla del aprendizaje como: "la apropiación instrumental de la realidad para transformarla".

Un niño que explora chupando, tocando, golpeando, rompiendo, llenando, vaciando, se va apropiando de las características de los objetos. En los sucesivos ensayos y errores va haciendo hipótesis y descubriendo, lo que le permite apropiarse de la realidad. Es así que en este proceso va sumando cuantitativamente en el aprendizaje real y efectivo.

Importante labor la que realiza: conocer, apropiarse, construir el pensamiento. Es en este accionar constante sobre el medio que lo rodea, va logrando llevar a cabo este proceso de conocimiento, a través de los elementos con los cuales convive y se relaciona constantemente.

En este contexto, en este investigar como el científico, donde la comprobación es permanente y donde el uso de los elementos será la confirmación en acto de su correcta internalización, es donde podemos hablar de "aprendizaje".

La particular manera de comunicar las cualidades de los objetos, de acuerdo con los conceptos abstraídos del actuar, del experimentar, será lo que manifestará su creatividad.

En los primeros años de vida, los adultos cercanos a los niños y niñas tienen una gran responsabilidad educativa, ya que sirven de intercesores entre estos y el medio.

Las experiencias infantiles del jardín Maternal, se limitan al entorno inmediato, a la realidad directamente observable y manipulable.

El establecimiento de las relaciones espaciales surge a partir de las primeras nociones en función de su propio cuerpo y progresivamente los transferirá a los objetos y su entorno.

Los niños y niñas amplían la concepción del medio físico utilizando en un primer momento la acción, y

89

JARDIN MATERNAL

posteriormente la representación.

Orientaciones didácticas

El docente debe transmitirle al bebé seguridad y sostenerlo en una actitud serena, cálida pero firme, permitiendo que realice sus primeras exploraciones activas a partir de su propio cuerpo.

Es importante que el docente ofrezca una gran variedad y múltiples oportunidades de observar, explorar e investigar objetos y fenómenos que ocurren en su entorno natural inmediato (ver juegos con objetos).

Para realizar la graduación de experiencias de aprendizajes deberá tener en cuenta el nivel de proximidad que tiene en la cotidianeidad del niño, si puede ser concretada y complejizada en términos de mavores desafíos.

Para la selección de experiencias de exploración la docente deberá tener presente las crecientes posibilidades de manipulación y desplazamientos de niños y niñas lo que va a favorecer su indagación.

A medida que el niño crece se puede ir ofreciendo experiencias de observación, cuidado y

- Es importante tener en cuenta que las primeras experiencias representan su realidad, por eso las vivenciar la acción y eso facilita al niño y niña la orientación temporal.
- Los períodos cotidianos, deben ser claramente distinguibles y estables ya que esto le permitirá secuenciar la acción y eso facilita al niño y niña la orientación temporal.
- El docente propiciará un medio que ofrezca múltiples alternativas para acercar naturalmente al niño y la niña a descubrir similitudes y diferencias, agrupaciones, cantidades, etc.
- El docente organizará actividades lúdicas tales como: juegos corporales, bailes, rondas, juegos de persecución, recorridos con señales claras, que establezcan distintas posiciones y direcciones.

En relación con la Manipulación intencional de los objetos (tomar, golpear, sacudir...):

- Para la selección de objetos y elementos del entorno físico y natural que se les ofrezcan para la exploración, se requiere considerar las características, efectos que producen y posibilidades de aprendizajes
- Proporcionarles objetos diversos con distintas texturas, colores llamativos y contrastantes, formas, con o sin sonidos, móviles, etc. para que los explore, y provoque asombro.
 - Ofrecerles objetos para golpear y acompañarlos con una canción que los invite a la acción.
- Ofrecerles juegos de meter y sacar (continente-contenido), cubos para apilar, cajas con agujeros para meter otros objetos.
 - Abrir y cerrar envases con diferentes cierres.

En relación con el Conocimiento del espacio en acción (localización de objetos próximos hasta la ubicación de objetos siguiendo su desplazamiento:

- En la posición sedente, proporcionarle un lugar propicio (alfombra, almohadones, etc.) y objetos que rueden para que intente ir en su búsqueda.
- Con respecto al espacio: esconderles los objetos frente a su campo visual, más adelante dejando una parte visible.
- Cuando el bebé se desplaza (gatear-reptar) se deberá cuidar la seguridad de los espacios cerrados y abiertos de manera tal que pueda explorarlo.
- Ofrecerle pelotas que se desplacen fuera de su campo visual para que puedan seguir su trayectoria.
 - Incentivarlo a que tiren objetos y que sigan con la vista el trayecto del mismo.
 - Colocar barrales en la sala para que paulatinamente intente dar sus primeros pasos.
- Desplazarse por la sala en diferentes direcciones, buscar objetos, jugar con objetos atados con cordeles para arrastrar.
- Juegos de desplazamientos. Perseguir al docente, seguir pelotas que ruedan, juegos para reptar (túnel) para sortear obstáculos (sillas, almohadones, etc.).
 - Realizar trayectos en la sala junto con los niños.

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIA

En relación con el Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a nivel de la acción:

- Brindarle estabilidad en las actividades cotidianas para que puedan anticipar.
- Mostrarle la mamadera antes de dársela, para que anticipe la acción.
- Jugar a las escondidas: tapar-destapar.
- Ofrecerle juguetes con efectos (trompo, cajita musical, etc.) para ponerlos en funcionamiento delante del niño y la niña.
- A través de situaciones cotidianas vividas por los niños preguntarles: ¿Qué pasó que hay agua en el piso?

Estas orientaciones didácticas son pequeñas guías que sin duda el docente con su gran creatividad podrá enriquecer y ampliar teniendo en cuenta el niño y la niña, respetando su individualidad y el contexto en el cual está inserta la institución.

JARDIN MATERNAL

91