GOBIERNO DE RÍO NEGRO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

VERSIÓN 1.0

2019

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

De todos los niños y todas las niñas de 45 días a 5 años de la provincia de Río Negro

Elaborado por educadores y educadoras para que nuestras infancias tengan una educación justa, equitativa con oportunidades, basada en sus derechos y colmada de experiencias que posibiliten la formación de subjetividades plenas, abrazadas en afecto, conocimientos, saberes, experiencias, ternura y amor.

"*…con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo…"*

H. Arendt, 1993

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

VOCALIA GUBERNAMENTAL

Omar RIBODINO – Pablo NUÑEZ

VOCALÍA DOCENTE

Sandra SCHIERONI

VOCAL REPRESENTANTE DE MADRES Y PADRES

Alberto REYES

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

Ruth Fanny DEJTIAR

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Barbagallo, Lucía Noemí

ASESORAS

Violante, Rosa y Rodríguez de Pastorino, Elvira

COLABORADORA

Windler, Rosa

COMISIÓN CURRICULAR

Barbagallo, Lucía Noemí

Brandwaiman, Mara Andrea

Candia, Susana

Collado, María Edith

De la Penna, Mariana Claudia

Descarrega, Lucía Inés

Estalles, María Lourdes

Kaddour, Fabiana Noemí

Kissner, Patricia

Lusetti, Liliana

Marín Aranda, María Alejandra

Rivas, Javier Gustavo

Rodríguez de Pastorino, Elvira

Valente, Eugenia Mirta

Violante, Rosa

CORRECCIÓN

Coronel, Miriam

PARTICIPARON: las y los educadores de la Primera infancia de Río Negro, quienes aportaron activamente al debate del Diseño Curricular a través de las jornadas institucionales y las del Programa Nacional de Formación Permanente, llevadas a cabo en clave curricular junto con los equipos de apoyo técnico; la Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica; coordinadora jurisdiccional Educación Digital: Estefanía Zurbrigk y Mariela Hirtz; Por UnTER la Secretaria de Nivel Inicial Patricia Ponce, la comisión curricular Norma Coronel, Natalia Casas, Silvia Marquassuza y colaboradores: Silvana Inostroza y Horacio Marzetti. Y, las Profesoras Alba Leticia Salese, Mónica Martín y Cristina Laura Palopoli

ÍNDICE

Presentación 9

1. ENCUADRE PEDAGÓGICO Y SOCIOPOLÍTICO 11

1.1. Finalidades formativas 11

1.2. Las infancias hoy 12

1.3. La educación de las infancias como derecho social 13

1.4. Educación inclusiva 15

1.5. La interculturalidad en la Educación Inicial 18

1.6. La Educación Sexual Integral en la Educación Inicial 19

1.7. La Educación Digital en la Educación Inicial 20

1.8. Articulación entre niveles 21

2. ENCUADRE HISTÓRICO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL EN RÍO NEGRO 23

2.1. Breve reseña histórica de la Educación Inicial en la Provincia de Río Negro 23

2.2. Del Nivel Inicial (Jardín de Infantes y Jardín Maternal) a la Educación Inicial como unidad pedagógica 25

2.3. Del Jardín de Infantes y Jardín Maternal a la Escuela Infantil. Múltiples modalidades organizativas y diversidad de Propuestas de carácter educativo 26

3. ENCUADRE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO 27

3.1. Fundamentos 28

3.1.1. Acerca del Currículum 28

3.1.2. El sujeto de la Educación Inicial 29

3.1.3. Los docentes y las docentes de la Educación Inicial 30

3.1.4. Los pilares para organizar la enseñanza en la Educación Inicial **31**

3.1.4.1. Educación Integral **31**

3.1.4.2. Núcleos de Aprendizaje articulados (NAC-NAP) **32**

3.1.4.3. Centralidad del Juego **32**

3.1.4.4. Pilares sobre cómo enseñar **34**

3.1.4.4.1. Multitarea **34**

3.1.4.4.2. Ambiente alfabetizador **34**

3.1.4.4.3. Tiempos flexibles y diversos **35**

3.1.4.4.4. Formas de agrupamientos diversos y alternados **35**

3.1.4.4.5. La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas **35**

3.1.4.4.6. Familias, comunidad e instituciones comparten la enseñanza **36**

3.1.5. El Diseño Curricular y las formas de diseñar la enseñanza **36**

3.1.6. La evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza **38**

3.2. PROPUESTA CURRICULAR **40**

3.2.1. Las configuraciones didácticas propias de la Educación Inicial **40**

3.2.2. ¿Qué enseñar? **43**

3.2.2.1. Educación Integral: La Formación de la Identidad Personal y Social y la Alfabetización Cultural **43**

3.2.2.2. Los contenidos organizados en Campos de Experiencias, expresados en Núcleos de Aprendizajes **45**

3.2.3. ¿Cómo enseñar? **49**

3.2.3.1. Dispositivos para organizar la enseñanza: espacio, tiempo y grupos **49**

3.2.3.2. Formas de enseñar propias de la Educación Inicial **53**

3.2.4. Articulando el Qué y el Cómo enseñar **55**

Algunos Organizadores de la Enseñanza / Configuraciones didácticas propias/específicas de la Educación Inicial **55**

Proyectos/Propuestas de: **60**

- Juego.
- Ambiente-Unidad Didáctica
- Vida cotidiana
- Experiencias Estéticas
- Multitarea

3.2.4.1. Relaciones entre los componentes de la “nueva agenda” en la presente propuesta curricular. **65**

3.2.5. Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social **67**

3.2.5.1. Caracterización del Campo **68**

3.2.5.2. Propósitos generales del Campo **75**

3.2.5.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: “desde… hacia…” **76**

3.2.5.4. Orientaciones para el docente y la docente **89**

3.2.6. Campo de Experiencias Lúdicas **97**

3.2.6.1. Caracterización del Campo **98**

3.2.6.2 Propósitos generales del Campo **111**

3.2.6.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: “desde… hacia…” **112**

3.2.6.4. Orientaciones para el docente y la docente **121**

3.2.7. Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión: Prácticas del Lenguaje. Lenguajes estético-expresivos **132**

(Artes Visuales, Literatura y Música). Motricidad

3.2.7.1. Caracterización del Campo **133**

3.2.7.2. Propósitos generales del Campo **169**

3.2.7.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: “desde… hacia…” **170**

3.2.7.4. Orientaciones para el docente y la docente **212**

3.2.8. Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático **224**

3.2.8.1. Caracterización del Campo **225**

3.2.8.2. Propósitos generales del Campo **237**

3.2.8.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: “desde… hacia…” **238**

3.2.8.4. Orientaciones para el docente y la docente **261**

Bibliografía **266**

Catálogos Musicales **275**

Cancioneros **275**

PRESENTACIÓN

El **Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Río Negro** ha sido producto de un largo proceso de debate y construcción colectiva. En él se expresa la direccionalidad de la política educativa de la jurisdicción y se manifiesta la intención y la esperanza transformadora de nuestra sociedad. Implica asimismo una prescripción que será recreada y reestructurada a la luz de los contextos concretos, es decir, instituciones educativas específicas, estilos docentes, grupos de niños y niñas reales.

Se entiende al currículum, enmarcado en la normativa vigente, como un proyecto cultural que revela en los lineamientos políticos, los encuadres pedagógicos y didácticos, como en los desarrollos de los campos curriculares la preocupación por los derechos de las infancias en los variados y complejos contextos actuales. En esta línea, tal como sostiene Flavia Terigi (2007), se toma al currículum, como una real herramienta, por la cual la política educativa manifiesta el tipo de experiencias que las instituciones deben ofrecer a niños y niñas. Es la formulación de un proyecto público educativo, por lo tanto, se transforma en expresión de los compromisos del Estado con la sociedad.

Por esta razón, es considerado una herramienta de trabajo para los equipos docentes. Tal como expresan Silvia Rebagliati y Rosa Violante (2015):

> ***Se trata de una declaración pública acerca de lo que se espera de las prácticas educativas y por consiguiente de las experiencias que niños y niñas, pueden tener en las instituciones: qué se enseña y qué no se enseña, qué debe enseñarse y que puede no enseñarse.***

Por lo tanto, se afirma la importancia de sostener una propuesta curricular abierta, flexible, la cual debe ser redefinida en la construcción y diseño de enseñanzas contextualizadas.

En este marco, se ha sostenido un debate en las instituciones educativas de Río Negro, mediado por lecturas del contexto sociopolítico de los/as pedagogos/as actuales, por el análisis de distintas producciones curriculares nacionales y extranjeras, por los Diseños Curriculares vigentes para la Educación Inicial y por el Diseño Curricular de la Formación Docente (2015). De esta forma, desde el inicio de esta revisión en el año 2015, diversos actores trabajaron para que la elaboración de este documento fuera posible. Se puede mencionar a la Comisión Curricular Jurisdiccional, a los referentes gremiales de la UnTER (Unión Trabajadores de la Educación Rionegrina), a los y las responsables de los Círculos de Directores del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Nuestra escuela, a los equipos supervisivos y directivos, a los equipos de apoyo técnico y los educadores y educadoras de nuestra provincia, quienes han aportado de manera comprometida su voz en cada encuentro propuesto para la revisión curricular. En el marco de este esfuerzo democrático, participativo y genuino de nuestra jurisdicción, se han llevado a cabo jornadas, cuyos ejes de reflexión han manifestado las diversas dimensiones de este documento. Por otro lado, han quedado plasmadas las voces sostenidas en los debates institucionales y en las reuniones de supervisores y supervisoras, realizadas durante los años de revisión curricular. En este sentido, el presente Diseño nos identifica y reconoce como una comunidad que defiende y valora los derechos de nuestras infancias, los cuales se enmarcan en la Ley

Orgánica de Educación F N° 4819, en donde se sostiene en su Título 1: La Educación como Derecho Social, Capítulo 1: Principios, derechos y garantías, Artículo 2:

> ***La educación constituye un derecho social y un bien público que obliga al estado Provincial, con la concurrencia del Estado Nacional a garantizar su ejercicio a todos los habitantes de su territorio, sin discriminación alguna, estableciendo como principio político la principalidad del Estado Democrático que fija su accionar de acuerdo a la voluntad de las mayorías, en el respeto de las minorías y garantiza la participación de las familias, los docentes y los estudiantes, en el diseño, la planificación y evaluación de la política educativa y en los órganos del Gobierno de la Educación que se establecen en la presente ley.***

Se ha debatido y analizado la importancia de revisar el Diseño Curricular, el cual es valorado y reconocido en nuestro territorio y fuera de él, ante los marcos actuales en los cuales debemos pensar la sociedad, reconociendo categorías vinculadas a cambios, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas. Es decir, perspectivas que nos permiten leer la realidad social actual desde posiciones críticas.

Este “pensar la realidad social” desde nuevos marcos conceptuales implica asumir profundas transformaciones sociopolíticas y culturales que interpelan tanto al orden global así como también a sus múltiples manifestaciones locales. De esta manera, podemos mencionar como las nuevas articulaciones entre Estado, sociedad y mercado traen consigo implicancias en la estructura económica, el mundo del trabajo, la cultura, la ciencia y la tecnología. Asimismo, estas reconfiguraciones sociales repercuten en las nuevas definiciones de identidades, promoviendo transformaciones en la construcción de subjetividades y dinámicas institucionales.

Las reconfiguraciones sociales, producto de este nuevo orden global en el que la sociedad argentina supone repensar el lugar de la escuela como institución social, agente del Estado y transmisora de cultura, también como espacio público de construcción de relaciones sociales que potencien la transformación de la sociedad. Así, la revisión curricular se constituye en una instancia de ejercicio de la práctica política al considerar al currículum como “un espacio público de construcción de lo público” (Siede, 2007). En este sentido, este documento es producto de nuestra comunidad, de nuestro contexto, de nuestra realidad y de lo que hemos pensado y construido como educadores y educadoras para la educación de nuestras niñas y niños.

1. ENCUADRE SOCIOPOLÍTICO Y PEDAGÓGICO

1.1. Finalidades formativas

Las finalidades o fines educativos pueden definirse como las intenciones que expresan lo que una sociedad espera de la educación, en un contexto sociohistórico determinado.

Se las denomina *formativas* porque esas intenciones se traducen en la promoción de determinados valores, los que, a su vez, asumen un carácter formador de una potencia tal, que configuran tanto el tipo de experiencias que tienen lugar en el inicio de las trayectorias escolares como las posibilidades de los aprendizajes posteriores.

Como expresión de las políticas públicas, responden a concepciones ideológicas que determinan el papel que tiene la educación en la formación de los ciudadanos y las ciudadanas, configurando las sociedades futuras. Cuando se enuncian en términos de lo que se espera que los y las estudiantes aprendan, están manifestando la valoración social que se le otorga a la escuela y direccionan tanto la selección de los saberes escolares que comunica el currículo como las prácticas de enseñanza.

Los fines de la educación son en sí mismos procesos de construcción, puesto que se van desarrollando y completando en el *hacer cotidiano y sostenido* de docentes, estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad educativa. En estos términos se construyeron las finalidades formativas de la Educación Inicial en la jornada del 17 de mayo del 2016.[1] A continuación se enuncian las voces de la comunidad educativa rionegrina.

Las finalidades formativas de la Educación Inicial:

- ✓ Garantizar a los niños y las niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad, el derecho a una formación integral, promoviendo la alfabetización cultural en el marco de sus desarrollos personales y sociales.
- ✓ Brindar una educación de calidad, que asegure igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y todas.
- ✓ Favorecer la construcción de espacios de convivencia democrática y de ejercicio de la ciudadanía en el reconocimiento y aceptación de todo tipo de diferencias, asumiendo así el principio de inclusión educativa.

[1] Sistematización jornada del PNFP, mayo, 2016.

- ✓ Reconocer y valorar los diferentes contextos sociales y culturales de los niños y las niñas, enriqueciendo sus repertorios culturales y compartiendo/complementando la tarea de crianza con las familias.
- ✓ Fortalecer las potencialidades de los niños y las niñas, posibilitándoles experiencias de aprendizaje que les permitan resolver problemas, tomar decisiones con responsabilidad y confianza, enriqueciendo su comprensión del mundo y su accionar en él.
- ✓ Garantizar a los niños y las niñas el derecho al juego, promoviendo la centralidad de éste en su valor cultural y en su potencialidad para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Garantizar el derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) privilegiando el abordaje de las dimensiones cognitiva, afectiva y social problematizando situaciones desiguales e injustas.
- ✓ Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño y niña desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y el de las otras y los otros.
- ✓ Brindar experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de Derechos Humanos, entendidos como construcciones y conquistas sociales, considerando la identidad personal y social, la memoria colectiva, la justicia social y curricular.

1.2. Las infancias hoy

Es complejo mirar a nuestros niños y niñas y buscar un nombre que los identifique, que los visibilice, que los denomine. Infinitas miradas y voces nos invitan a pensar a las infancias, múltiples y diversas, las cuales se constituyen en diferentes contextos, tiempos y espacios. Pero es allí, en la compleja trama de relaciones en donde quedan subjetivados nuestras pequeñas y pequeños, herederos de la sociedad. Es en la institución educativa, en donde se dan los primeros espacios de lo público y en donde los niños y las niñas junto a las familias construyen un espacio de lo común, tal como afirma Silvia Rebagliati (2009).

Para asumir la responsabilidad pública de educar a las infancias, es necesario desnaturalizar algunas representaciones instaladas e interrogar a la mirada ideal y lineal del desarrollo infantil defendida desde la perspectiva evolutiva. En este sentido, Flavia Terigi (2012) propone discutir la consideración de un desarrollo infantil natural y a su vez espontáneo y unívoco, frente al cual la misión de la Educación Inicial se reduciría a potenciar, observar, monitorear y acompañar un curso ya previsto. Por lo tanto es necesario reflexionar sobre los riesgos de entronización de una identidad cultural particular como norma, riesgo por ejemplo de establecer una manera de ser familia, una forma de ser niño o niña. Incorporando al análisis los modos en que las prácticas sociales y los procesos socio históricos impactan en la producción de formas específicas de desarrollo.

En esta línea se debe situar la experiencia infantil en múltiples y variados contextos: geográficos, sociales, culturales, familiares, históricos. Por lo antes dicho, se reconocen las diferentes formas de ser niño y niña, las múltiples trayectorias de vida posible, los diversos modelos de crianza y tradiciones culturales que interactúan en donde crecen las infancias. Como educadores y educadoras debemos enriquecer los contextos de vida con experiencias potentes generadoras de transformaciones. Esta mirada nos remite a Walter Kohan (2007), quien de alguna manera reconoce que esta etapa de la vida, llamada infancia, no es un período, sino que es una manera de estar en el mundo, una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura. Es de esta manera una forma de ser y sentir.

1.3. La educación de las infancias como derecho social

La Educación Inicial se constituye en una unidad pedagógica que comprende a los niños y las niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive (Ley de Educación Nacional N° 26206 y Ley Orgánica de la Provincia de Río Negro F N° 4819). Incluye las instituciones de atención a las infancias del sistema educativo formal y otras modalidades pedagógicas que se conforman en virtud de las necesidades y características regionales, contextuales y comunitarias de cada zona y grupo.

En los contextos actuales es importante destacar que la enseñanza en la Educación Inicial adquiere características singulares que responden a las demandas propias de los modos de aprender, de conocer y a los tiempos de crianza en la configuración como sujeto desde la primera infancia. La Educación Inicial no cumple una función propedéutica, en tanto no debe ser concebida como preparación para el nivel educativo siguiente, imitando formas y métodos, sino desde la conjugación entre el juego y la aproximación a campos de experiencias organizados de diferentes modos. Concebirla de esta manera supone asumir una responsabilidad ética, política, social y pedagógica de acompañar y sostener a las familias en la crianza y la educación. La tarea entre las instituciones de Educación Inicial, familias y otras instituciones de la sociedad civil promueven un encuentro de saberes, aportado por la diversidad de perspectivas y multiplicidad de miradas, tal como lo expresa Soto y Violante (2008).

La tarea docente en este nivel educativo implica la búsqueda de integralidad para promover experiencias globalizadoras de aprendizaje a través del juego como uno de los pilares fundamentales de la Educación Inicial, y sostener la mirada hacia las nuevas y múltiples infancias como sujetos de derecho que están comenzando a construir sus identidades en sus primeros años de vida.

En este sentido, el enfoque para la protección integral de los derechos es una perspectiva que coloca a la infancia en el espacio público y construye una institucionalidad acorde que responde a la conquista en la ampliación de los derechos de la ciudadanía. En este marco, se entiende la educación como un derecho, cuyo punto de partida es comprender al otro como sujeto de derechos y su función es brindar herramientas, experiencias, saberes y estrategias para llevarla a cabo. Según dice Hannah Arendt (1974), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida así como “un derecho que da derechos”.

Se tendrá en cuenta una concepción amplia sobre los procesos de socialización en contextos iniciales de aprendizaje, haciendo referencia a la transmisión-apropiación de conocimientos socialmente significativos, al enriquecimiento de las experiencias infantiles, al aprender a estar con otros/as y a la oportunidad que tienen los niños y las niñas de familiarizarse con la organización de la escuela. Se considerará el proceso de alfabetización en sentido amplio e integral, desde una perspectiva cultural, configurando así, procesos de enseñanza que implican la participación de los niños y las niñas en múltiples experiencias para explorar, para ir conociendo, aprendiendo y entendiendo la realidad a través de la apropiación de saberes que remiten a los diversos campos del conocimiento, expresados en los campos de experiencias. De esta manera, el juego, entendido como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, es revalorizado como la propuesta central de la Educación Inicial, en tanto cumple un papel fundamental como promotor de un desenvolvimiento infantil que resulte integral, gratificante y pleno. Por lo antes dicho, se respeta el derecho a jugar de los niños y las niñas de nuestro territorio, propiciando acciones desde la concepción holística del desarrollo infantil en sus múltiples dimensiones.

El sujeto se constituye cuando la sociedad se inscribe en él, se instituye cuando organiza experiencias, atribuyendo significados al mundo en interacción con otros/as y con el entorno que lo rodea. El sujeto es, fundamentalmente, modos de subjetivación construidos en experiencias vividas, una de ellas, es la escolar. Así, la especificidad de la institución educativa puede ser comprendida también como un lugar de encuentro de sujetos que con diferentes trayectorias interactúan en un ámbito específico.

En este contexto, la escuela, por medio de sus dispositivos pedagógicos, no solo media y favorece una construcción de experiencias sino que también impacta en la vivencia de experiencias propias de los sujetos consigo mismos y en relación con otros/as. Este proceso de relaciones con uno mismo y con otros/as está atravesado por relaciones de alteridad. Es decir, la educación –y la escuela– es una urdimbre de otredades que se requieren unas a otras, que resulta necesario reconocer para promover una sociedad más justa, democrática, de diálogo y participación plena. Así, estas relaciones de alteridad que configuran y reconfiguran las relaciones entre los sujetos, se convierten en condición necesaria para la vigencia de los Derechos Humanos y la formación ciudadana. Reconocer al otro/a como legítimo implica también concebirlo como sujeto de posibilidad y de derecho, rasgos que resultan centrales para pensar en una propuesta educativa hoy.

Es preciso situar la experiencia infantil en una variedad de contextos sociales, culturales y familiares que integran nuestra provincia. La concepción plural sobre la infancia y la familia supone considerar diferentes formas de ser niño y niña y múltiples trayectorias de vida posible, reconociendo en ellas modelos de crianza diversos y tradiciones culturales que se sitúan e interactúan en espacios que crecen y aprenden los niños y las niñas. Supone también concebir a esta experiencia infantil a partir de la complementariedad necesaria entre escuelas y familias. Es en este marco, la Educación Inicial habilita la ampliación de contextos de vida enriquecidos, abriendo de este modo la experiencia infantil, los horizontes de vida de las infancias.

Enmarcando este posicionamiento, la Ley de Educación F N° 4819, en su Título III: Niveles de la Educación del Tramo Obligatorio, Capítulo I: Educación Inicial: Art. 22 afirma:

> *El Nivel Inicial sustenta sus prácticas educativas y objetivos pedagógicos en los principios fundamentales de la protección integral de los Derechos del Niño incorporados a la Constitución Nacional y regulados mediante la Ley Nacional Nº 26061 y la Ley Provincial Nº 4109. Conforme a estos principios los niños son sujetos de derecho, en tal sentido su educación debe desarrollarse en estrecha vinculación con las personas de su entorno familiar y demás referentes significativos de los niños: las familias, los adultos que trabajan en las instituciones educativas, las comunidades.*

Asimismo, en el Artículo 25, la Ley Orgánica establece: "El Consejo Provincial de Educación regulará el funcionamiento de todas aquellas instituciones educativas que atienden a la Primera Infancia en territorio rionegrino, garantizando la igualdad de oportunidades para los niños que allí concurran". En este sentido, desde la política educativa jurisdiccional se garantizan los derechos de las niñas y de los niños de nuestro territorio, reafirmando en palabras de Leticia López y otros (2010) que los chicos y chicas son sujetos plenos de derechos, haciendo referencia al aquí y ahora y aplicando ese derecho a la dimensión de ser y estar en este mundo de hoy. En esta línea se concibe a las infancias como sujetos actuales, actores políticos capaces de transformar el entorno social, natural y cultural con derecho a ser escuchadas, respetadas, cuidadas y alojadas desde su llegada a este mundo.

1.4. Educación inclusiva

El contexto escolar es amplio y diverso y, tal como afirma Ruth Harf (2016), siempre partimos de considerar la educación como un proceso que se da entre humanos, en donde se debe disfrutar de la heterogeneidad, la cual enriquece la enseñanza, siempre y cuando valoremos la diferencia. Lo diferente siempre está presente, es imprescindible reconocerlo y aprovecharlo.

En esta línea se comprende que trabajar con la diversidad implica un abordaje ético institucional, en el cual todos y todas somos parte del todo. Al hablar de inclusión se hace referencia a las riquezas contextuales en la construcción de una institución democrática que visibilice las singularidades sin generar exclusiones.

La Educación Inclusiva como principio fue acuñada en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y ratificada desde una perspectiva de derechos, en la 48º Conferencia Internacional *"La Educación Inclusiva. El camino hacia el futuro"* (UNESCO, 2008). En dichas Conferencias se insta a los Estados a diseñar respuestas educativas diversificadas en el marco de la educación general.

En tanto concepto abarcativo se orienta a asegurar una educación para todos y todas, y adopta a la *diversidad* entre los niños y las niñas como *desafío y oportunidad*[2] para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo, en este sentido, un modo de contribuir a resolver la problemática de la exclusión social.

Desde esta perspectiva se requiere de la transformación de los sistemas educativos hacia sistemas más inclusivos, identificando las barreras existentes y modificando los entornos para favorecer la accesibilidad, lo que implica el desarrollo de diseños universales[3].

Concebida como proceso, la inclusión educativa refiere a los procedimientos institucionales tendientes a asegurar el acceso, permanencia y egreso a una educación de calidad, procurando condiciones para el aprendizaje, permanencia y participación de todos y de todas las estudiantes.

"El posicionamiento de inclusión se concibe como un proceso continuo, orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado y a satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades y a la responsabilidad del Estado en eliminar la exclusión educativa" (CELADA 2016; pag. 251)

La Ley Nacional de Educación (LEN) Nº 26206, las Resoluciones Federales y la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro, brindan el marco para la construcción de condiciones hacia la inclusión y una educación de calidad. La Ley F N° 4819 en su Título VIII: Políticas para la promoción de la inclusión y la justicia social en educación, sostiene en los Artículos 136º y 137º:

> "El Ministerio de Educación, en concurrencia con otros Ministerios y organismos estatales implementará y desarrollará políticas para la inclusión y la justicia destinada a modificar situaciones de desigualdad que vulneran el derecho a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.
>
> Las políticas de promoción por la inclusión y la justicia social en educación fortalecerán las condiciones necesarias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de toda la población escolar."

La noción de *justicia curricular*[4] permite situar el problema de la justicia social en el currículum. En consonancia con la idea de un *Diseño Universal,* remite a desarrollar un documento curricular que asegure la participación de todos los niños y de todas las niñas sin discriminación alguna.

Desde estas perspectivas las propuestas educativas diseñadas deben propiciar la participación activa de las familias promoviendo calidad de vida y generando condiciones para el ejercicio pleno de los derechos.

---

[2] Echeita y Ainscow (2010) "La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". Consultado en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

[3] La Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad aprobado por Ley 26.378 define por diseño universal "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

[4] Connel, R: Justicia curricular. Año 6 Nº 27 julio 2009. Laboratorio de políticas públicas. Bs. As. Consultado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf

- **Educación y Discapacidad**

La idea de *atención a la diversidad,* suele confundirse con la inclusión educativa de los niños y de las niñas con discapacidad, asociándose casi exclusivamente con esta. Si bien adquiere estatuto de derecho en la convención internacional de las personas con discapacidad, como fruto de los movimientos y conquista de este colectivo de la población, principalmente del llamado movimiento de "vida independiente", no debe confundirse con esta. En este mismo sentido hay literatura que vincula la diversidad e inclusión educativa a la discapacidad, generando efectos en las prácticas y gestión educativa.

En relación a la comprehensión de la noción de *educación inclusiva* y *diversidad*, en el que se incluye el colectivo de personas con discapacidad, desarrollamos aspectos vinculados a la educación de los niños y de las niñas con discapacidad, con la intención de comprender los dispositivos educativos actuales destinados a garantizar dicho derecho desde una perspectiva sistémica, esto es, el abordaje de la temática de la discapacidad entre otros que requieren diversificar la enseñanza.

El Ministerio de Educación y Derechos Humanos, conforme a los mandatos establecidos en la legislación vigente debe garantizar la inclusión de los estudiantes y las estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona, en concurrencia de apoyos y acciones brindados por otros organismos para la atención de las múltiples dimensiones que la discapacidad implica.

La LEN define a la Educación Especial como modalidad trasversal al Sistema Educativo. En la provincia de Río Negro, en el año 2012 se sanciona la Ley Orgánica de Educación, en cuyo Artículo 40 la define como modalidad del Sistema Educativo, regida por el principio de inclusión, "destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades". Esta nueva definición conlleva a repensar su relación con los niveles y otras modalidades educativas.

- **Educación Inicial y Educación Especial**

Para asegurar el derecho a la educación de los niños y las niñas en situación de discapacidad desde el principio de inclusión, el nivel y la modalidad de educación especial, orientados por los mismos fines educativos, conforman marcos de colaboración y co-responsabilidad en la educación.

Las Instituciones Educativas de la Modalidad de Educación Especial, brindan las estrategias pedagógicas didácticas y recursos para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes para favorecer la inclusión en igualdad de oportunidades y sin discriminación.

La política educativa nacional y provincial, establece un marco normativo que comprende lineamientos específicos para la inclusión educativa de los y las estudiantes, estableciendo las pautas para la conformación de los equipos interdisciplinario y el trabajo colaborativo entre el nivel y la modalidad en el abordaje de la discapacidad como problemática social, desde el campo educativo, procurando prácticas que reviertan toda acción segregacionista y discriminatoria, como así también toda actuación que fomente la patologización de las infancias y centralice la mirada sobre las limitaciones de los niños y las niñas. En el marco de la escuela inclusiva la Resolución N° 3438/11 CPE garantiza la trayectoria educativa integral de los niños y niñas con discapacidad, destinando los apoyos individualizados intensivos y/o permanentes que requieran.

NORMATIVA:

- **Ley 26378 – Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.**
- **Res. Nº 155/11 CFE – Documento para la modalidad Educación Especial**
- **Res. Nº 3438/11 CPE – Lineamientos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.**
- **Res. Nº 311/16 CFE –Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.**

1.5. La interculturalidad en la Educación Inicial

El término interculturalidad está vinculado con las ideas de comunicación y vínculo *entre las* diversas culturas. Desde esta perspectiva, es necesario conocer, entender y valorar las diferencias culturales.[5] Esto implica, en primer lugar, reconocer la diversidad en todos sus órdenes.

Desarmar la trama normalizadora de la escolarización supone entender que, debido a la diversidad de procedencias socioculturales y étnicas de niñas y niños, no puede existir un modelo único de sujeto. Para esto es preciso ampliar el universo de significaciones que circula en la sala, sin reducirlo a una única concepción válida del mundo, la vida, el lenguaje, el saber o las costumbres. Es decir, otras prácticas deben ser revalorizadas y conocidas, trascendiendo los intereses de un sector dominante de la población que se reclama a sí mismo como modelo, imponiendo consciente o inconscientemente sus propias representaciones culturales.

Entre las distintas dimensiones que abarca la interculturalidad, como las concepciones del mundo, del saber, del lenguaje, de las prácticas sociales se constituyen en elementos claves a la hora de abordar y comprender las diferencias. En torno al lenguaje se debe considerar que la diversidad existe en ricas con ricas variaciones lingüísticas, dependiendo de las comunidades de las que se provenga (diversidad de acentos, vocabulario, incorporación de palabras provenientes de otras lenguas como lonco, guagua, gurí, garúa, entre otras).

[5] Ver Campo de Experiencias Identidad Personal y Social.

Por otro lado, existen diferencias en cuanto a las concepciones de mundo de acuerdo con creencias religiosas o paganas, así como también las propias de las culturas originarias. En torno a cómo se entiende y valora el mundo, existe una riqueza y un legado cultural que no deberían perderse y que permiten que niñas y niños tomen contacto con la diversidad de su ambiente. Todos los saberes pueden ser tenidos en cuenta, sin perder de vista la laicidad de la escuela pública.

En cuanto a las prácticas sociales, se pueden diferenciar múltiples formas de crianza, saludo, ritos, música, danzas, vestimenta, formas de celebrar, conmemorar, dialogar con diversos significados según el origen y que están relacionadas con formas de entender la vida y el mundo: el Wiñoy Xipantu del pueblo mapuche, la celebración del carnaval en algunas provincias, la celebración de la Navidad, Día del perdón, entre otras.

Se puede considerar que en el espacio de la sala y con los formatos tradicionales, la irrupción de las diferencias se torna compleja. El desafío es utilizar estrategias que permitan el despliegue de las diferencias. En este sentido, la educación intercultural necesita de instituciones abiertas y dialógicas que tomen la diversidad como un verdadero valor que enriquezca la convivencia diaria y brinde múltiples experiencias culturales.

Tal como los y las docentes afirman en el documento que sistematiza la jornada del PNFP del 10 de octubre del 2017: “En nuestro pueblo, los ciudadanos son de distintos orígenes, como sirios libaneses, chilenos, bolivianos, españoles, de los pueblos originarios. El aporte de cada uno hace que nos podamos enriquecer mutuamente, en un marco de respeto. Estamos aprendiendo día a día como sociedad a aceptar y respetar lo diverso”. En otro relato del mismo documento se sostiene que es un desafío abrirse a nuevas prácticas, dejar de lado estereotipos, prejuicios que coarten a los niños y las niñas, y como adultos y adultas, acompañar y escuchar cuáles son sus intereses: aceptar las diferencias, la diversidad cultural y de género, conocer la lengua materna del niño o niña, entre otros.

1.6. La Educación Sexual Integral en la Educación Inicial

Su inserción curricular está fundamentada en la LEN N°26206, en la Ley de Educación Provincial F N°4819 y en la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26150, entre otras.

En función de realizar aportes para una definición general de la ESI se puede tomar la conceptualización ofrecida por la OMS. (2010) y la Ley N° 26150 para luego ampliar esta perspectiva con las construcciones desarrolladas en el Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social. Ambos textos definen la sexualidad como una dimensión fundamental del hecho de ser humano que se expresa de diversas formas: creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. De esta forma, y tal como lo afirma la ley antes mencionada, la sexualidad involucra aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Acompañando esta mirada se afirma que el concepto de sexualidad excede las nociones de “genitalidad” y de “relaciones sexuales”. Se entiende, por lo tanto a la sexualidad en término de dimensión constitutiva de los sujetos, necesaria y relevante para el bienestar durante toda la vida. La Ley

N° 26150 sancionada en el año 2006 busca garantizar el derecho a recibir "Educación Sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada" de todas las jurisdicciones. Esta formulación implica un alcance universal, ya que se extiende también a los establecimientos privados y, a su vez, por su definición de la sexualidad implica una mirada que supera las visiones parciales que hacían hincapié en el aspecto biológico-anatómico de la sexualidad para integrar aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos, poniéndolos en diálogo desde una perspectiva superadora. En este sentido, esta norma atraviesa la Educación Inicial promoviendo una mirada holística sobre la educación sexual que debe estar plasmada en las propuestas didácticas que se les ofrezcan a los niños y las niñas.

A partir de dicha Ley, se aprueban por unanimidad del CFE, los Lineamientos curriculares para la ESI en mayo de 2008 con la publicación del cuaderno de ESI para la Educación Inicial se fortalece y crea espacio y estrategias para favorecer las condiciones que los niños y las niñas necesitan durante su crecimiento para un desarrollo cognitivo y afectivo pleno. Asimismo la Resolución N° 340/18 del CFE reafirma los principios de la ESI y establecen los núcleos de aprendizaje prioritarios

En esta línea se retoman las palabras de Mara Brawer (2010) cuando afirma la importancia de que chicos y chicas se formen en la libre elección, la capacidad de discernimiento, de cuidar y cuidarse, de reconocer y ejercer sus derechos, de ser soberanos de sus cuerpos, de no quedarse solos con su incertidumbre, sus miedos y su curiosidad. Para que esto suceda las y los educadores deben trabajar sobre sus miedos y prejuicios, para poder así acompañar en esta dimensión educativa a las infancias que habitan las instituciones rionegrinas, poniendo en tensión las prácticas cotidianas en el marco del respeto por las diferencias. En este sentido, existe una “pedagogía de la sexualidad” que explica que aunque no se incluya el tema en la planificación escolar, transmitimos continuamente a través del currículo oculto modos de comportamiento, valores, actitudes que llenan de sentido la tarea cotidiana de las salas. La conquista de la ciudadanía sexual es un largo camino que comienza hoy y ahora de la mano de los y las docentes que acompañan la educación. Acompañar a niños y niñas en la constitución de su identidad sexuada es una tarea pedagógica que no nos puede encontrar indiferentes, ya que dejará huellas en la subjetividad del adulto del mañana (Ramos, 2007).

1.7. La Educación Digital en la Educación Inicial

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Digital, surgen de acuerdo a lo establecido en el Artículo 88 de la LEN N° 26206, proceso que se inició en el año 2004 con la aprobación de la Re solución N° 225/04 por parte de Consejo Federal de Educación. Resulta propicio en el Nivel Inicial brindar herramientas que permitan a las niñas y los niños reconocer las tecnologías de la información y la comunicación que circulan en su vida cotidiana. Asimismo, la institución escolar debe ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan la utilización, el juego, la manipulación, la exploración y la experimentación con recursos digitales propios de su nivel, donde se promueva la imaginación y la creatividad. En este sentido la programación y la robótica deben formar parte de la enseñanza y el aprendizaje desde la Educación Inicial.

La exploración del ciberespacio y el reconocimiento de comunicarse con otros y otras que no están presentes físicamente, deben trabajarse desde la concepción de Ciudadanía Digital, en la que se promueven hábitos relacionados a la seguridad personal, al cuidado y el respeto en los entornos digitales.

1.8. Articulación entre niveles

El concepto de articulación en su sentido más general se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto. Pedagógicamente, el concepto de articulación significa: unir, enlazar cada nivel educativo entre sí, conforme a criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial de quienes ingresan, transitan y egresan de los distintos ámbitos escolares y, por otra parte, integrar la acción educativa institucional diferenciada por los niveles y modalidades existentes. Considerando que la educación es un proceso continuo y que, además tiene el carácter de sistemática dada su forma de organización y desarrollo al integrar distintos niveles, es de vital importancia la articulación entre ellos.

En los procesos y mecanismos de articulación entre la Educación Inicial y la Primaria habría que distinguir e implementar los que se refieren a la:

- ✓ **articulación institucional,**
- ✓ **articulación curricular,**
- ✓ **articulación de las prácticas docentes,**
- ✓ **articulación de actividades de docentes y estudiantes de los dos niveles.**

La articulación que integre todos estos aspectos supone una coherencia interna entre los niveles de escolaridad, es decir, una comunicación de doble vía para garantizar una coherencia pedagógica que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel.

Si la “desarticulación” es vista como una diferenciación vertical dentro del sistema educativo formal, la articulación debe entenderse como una gran estrategia de integración entre los niveles de diferenciación. Estrategia que, naturalmente, incluye los mecanismos que sean pertinentes al otorgamiento de continuidad entre todas las instancias que componen el sistema: instituciones, actores, saberes y recursos que tienen el fin de lograr propósitos educativos comunes.

Cada grupo institucional de un nivel tiene que desempeñar un papel significativo frente a los grupos del nivel subsiguiente, de modo que el desempeño de todos y todas se refleje en las tareas que competen a cada uno en el nivel, ciclo y aula en que trabaje. No se trata de implementar

mecanismos burocráticos sino que, como gran estrategia, la articulación requiere movilizar procesos relacionales: relación entre diseños curriculares, instituciones, docentes y estudiantes, a fin de que la identidad de cada nivel fortalezca su fecunda continuidad en el otro.

La articulación debe someterse a la reflexión crítica y estar presente en el discurso curricular, con una adecuada instalación en las prácticas educativas. Para trazar la intersección de dos sistemas culturales que en parte son distintos es necesario el intercambio y las propuestas comunes, de modo que la continuidad cultural garantice una articulación efectiva. "Lo más importante será contribuir al desarrollo de los sujetos que están 'haciéndose', en el sentido de ser niñas y niños que aprenden contenidos, pero que a la par y principalmente, desarrollan su inteligencia, consolidan su identidad, conquistan su autonomía y su autoestima, como motores primordiales para animarse a seguir aprendiendo" Cortondo, P. (1996).[6]

La articulación se facilita si:

- ✓ Se comprende al niño o niña como ser único, es decir, que es el mismo en los diversos niveles de escolaridad que transita y va modificándose interna, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones cognitivas y de su desarrollo personal y social.
- ✓ Existe un proyecto común y permanente compartido entre niveles.
- ✓ Todos los Diseños Curriculares comparten los aspectos socio-pedagógicos fundamentales del marco teórico y se acuerdan enfoques didácticos comunes, lo que no obstaculiza el desarrollo de la especificidad educativa de cada nivel.
- ✓ Se elaboran planes que involucran a docentes, niños y niñas y sus núcleos familiares en acciones que confieran su identidad a cada nivel, pero con la constante presencia de la intencionalidad educativa más pertinente a dichos planes.
- ✓ Comparten las concepciones pedagógicas, filosóficas y sociales en todos los niveles, sustentadas desde una política educativa común, con testimonio de ello en los Diseños Curriculares y en las prácticas institucionales y áulicas que los concreten.
- ✓ Dan lugar y comparten información pertinente en la continuidad de las trayectorias escolares de los niños y las niñas.

[6] Cita extraída de una ficha de cátedra del Instituto de Nivel Inicial.

2. ENCUADRE HISTÓRICO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL EN RÍO NEGRO

2.1. Breve reseña histórica de la Educación Inicial en la Provincia de Río Negro

El proceso de institucionalización de la educación de niñas y niños en Río Negro fue lento y progresivo. Inexistente durante la etapa territoriana, a pesar de que la Ley N° 1420, sancionada en el año 1884 (de aplicación formal en Capital Federal y Territorios Nacionales) ya lo contemplara. Este nivel adquiere alguna relevancia durante la segunda mitad del s. XX y se desarrolla con mayor contundencia desde fines del s. XX.[7]. La mencionada Ley, en el Art. 11, establece la creación de "uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlo suficientemente", quedando, de esta manera, en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Sin embargo su creación no se estableció como prioridad durante la larga etapa territoriana por parte del Estado nacional ni fue demandado por la sociedad civil.

Fue durante los gobiernos de Juan Domingo Perón (años 46/52 al 55) cuando se incluyó en la Constitución Nacional enunciados que posibilitaron políticas de ampliación de derechos, de acceso al bienestar social y la adquisición de la cultura, y se sintetizan en el lema "los únicos privilegiados son los niños". Por su parte el crecimiento poblacional provincial repercutió también en la demanda educativa reflejada en la incorporación de la Educación Inicial, con la creación de Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Primarias.

De acuerdo con la cantidad de población, Río Negro cumplía con los requisitos para convertirse en Provincia, tal como lo establecía la Ley N° 1532 de Territorios Nacionales, pero esto se logró recién en 1955, año en el que la Ley N° 14408 transformó a los Territorios Nacionales de Patagonia en provincias, suprimiendo la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia y restituyendo a Chubut y Santa Cruz sus antiguos límites.[8] El crecimiento poblacional provincial repercutió también en la demanda educativa reflejada en la incorporación de la Educación Inicial, con la creación de Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Primarias. En este marco, estas instituciones se convirtieron en piezas clave, destinadas a los sectores populares para igualar las condiciones sociales del desarrollo infantil.

En 1947 se creó en la Escuela Primaria N° 32 de General Roca, la primera sección de Jardín de Infantes. A partir de ese año se fueron creando, a ritmo lento, nuevas secciones, siempre incorporadas a establecimientos primarios, en otras localidades como Cipolletti, Viedma y San Carlos de Bariloche.

[7] Las instituciones educativas formalizadas surgen en un momento histórico, como instrumento fundamental del Estado-nación. En Río Negro comienzan a instalarse escuelas (estatales y confesionales) luego de la conquista militar de la Patagonia por parte del Estado nacional a fines del s. XIX. Ahora bien, todas las sociedades y culturas despliegan formas de trasmisión de saberes y prácticas a las jóvenes generaciones como forma de perpetuación cultural e integración social. Los núcleos que organizaban la educación de los niños y las niñas entre los pueblos originarios en Patagonia son: "El valor de la tradición: aspectos morales, estéticos y la cosmovisión; El valor de la acción: aprender haciendo de manera que el modo de aprendizaje de niñas y niños quedaba ligado a los deberes y obligaciones de los adultos, y el ejemplo: esto es el legado de los antepasados y el contenido práctico de las tradiciones". Los aprendizajes se hacían a través de la narración oral u otros lenguajes, la participación en prácticas, parlamentos y rituales, juegos y prácticas colectivas. (Caviglia, 2011: 36)

[8] Tierra del Fuego, Antártida e islas del Atlántico Sur fueron exceptuadas de esta decisión.

Recién hacia las décadas del sesenta y setenta, el Nivel Inicial comienza a tener mayor presencia en las políticas educativas estatales, tanto en el terreno normativo como en el presupuestario.

En 1968, en Cipolletti comenzó a funcionar el primer Jardín integral independiente. Al comenzar el período democrático, el Proyecto Educativo Rionegrino identificó la Educación Inicial como el primer Nivel del Sistema Educativo provincial, otorgándole la importancia que sus fines y funciones reclamaban. Hacia el año 1984, se da forma a una propuesta técnico-educativa que propone la independencia del nivel y la creación de la Dirección de Nivel Inicial en la estructura del Consejo Provincial de Educación. La recuperación de la democracia se va a caracterizar por los debates que apuntaban a revisar metodologías de enseñanza, actitudes, rol docente y democratización de las relaciones pedagógicas.

En 1986 asume su cargo la primera Directora de Nivel Inicial, lo que consolida la autonomía del Nivel ya articulado con el sistema educativo y en vías a cobrar la identidad pedagógica que le es inherente. En los años siguientes aumenta significativamente la cobertura que ofrece el Nivel Inicial en la provincia. En 1990 el sistema provincial atendía el 35% de los niños y las niñas de cinco años. Diez años más tarde se brinda cobertura al 94% de la población de esa edad.[9]

Para atender ese crecimiento se crearon: Jardines de Infantes Independientes, Jardines de Infantes Integrados y Jardines Maternales. En el año 1988 nacen los primeros Jardines Maternales de la provincia, en convenio con el gremio docente como respuesta a demandas sociales concretas y a necesidades pedagógicas del Nivel.

En materia normativa se construye el Reglamento de Nivel Inicial (Resolución CPE N° 828/87) donde el Jardín Maternal es concebido y mencionado como ciclo del Nivel Inicial. La creación de plantas funcionales de Jardines de Infantes y Maternales, concursos docentes y de equipos directivos y otras disposiciones legales apoyan y ratifican la especificidad e importancia del Nivel en desarrollo, las que contribuyen a democratizar las instituciones escolares. Hacia 1990 comenzó el proceso de construcción curricular para el Nivel Inicial a través de formas participativas y deliberativas de trabajo en las comisiones docentes, dando como resultado el primer Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro. Desde su puesta en marcha en 1992, los y las docentes de los Jardines Maternales fueron demandando mayor especificidad en el perfeccionamiento para este ciclo y apoyo sistemático para sus labores en las salas. En el año 1995 se terminó la construcción colectiva del Anexo Curricular de Jardín Maternal para articular y orientar las prácticas en este ciclo.

En 1997 se realizó la adecuación del Diseño Curricular, en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) y la formulación de los Contenidos Básicos Comunes (1994) para el Nivel Inicial, contemplándose la centralidad del derecho de los niños y las niñas a acceder al conocimiento desde el nacimiento. La ley Federal de Educación proponía el Nivel Inicial como primer nivel del sistema educativo integrado por dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes, y planteaba la obligatoriedad de la sala de 5 años. Hecho que significó para la Provincia de Río Negro un retroceso dado que

[9] Diseño Curricular de Nivel Inicial. Río Negro, 1997: 25.

desde la Ley Orgánica de Educación de Río Negro F N° 2444, se contaba con la obligatoriedad a partir de los 4 años y se resaltaba el derecho de los niños y las niñas de iniciar su formación general desde el nacimiento.[10]

En 2013 por Resolución CPE N° 1301, se creó la primera Escuela Infantil en la localidad de Lamarque.

En el año 2018 contamos en el sector estatal con: 127 Jardines de Infantes, 14 Jardines Maternales, 19 Jardines Maternales Comunitarios, 1 Escuela Infantil, 175 salas de Nivel Inicial distribuidas en 100 Escuelas Primarias y 14 Centro de Desarrollo Infantil (CDI) . En el sector privado se cuenta con 76 instituciones, de las cuales 12 son de gestión social, 39 de gestión privada y 25 aranceladas.

2.2. Del Nivel Inicial (Jardín de Infantes y Jardín Maternal) a la Educación Inicial como unidad pedagógica

A partir del año 2003, en el marco del Proyecto Nacional, se realizaron intentos para superar las desigualdades educativas e integrar el Sistema Educativo que se desarticuló como consecuencia de las políticas de los 90. Se redactaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP 2004), producto de un acuerdo federal para promover las condiciones de igualdad en todo el país y se sancionó la LEN N° 26206, que en su Capítulo II referido a la Educación Inicial, en el Art. 18 se afirma: "La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que comprende a los niños y las niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año".

La Ley de Educación F N° 4819 establece que la Educación Inicial se organiza como unidad pedagógica y está constituida por Jardines Maternales para niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive; Escuelas Infantiles desde los cuarenta y cinco (45) días a los cinco (5) años de edad inclusive; Jardines de Infantes para niños y niñas de tres (3) a cinco (5) años de edad inclusive, siendo los dos últimos años obligatorios. A su vez, reconoce como necesario, según el Art. 22: *"*Adaptar la Educación Inicial a los requerimientos de todas las Modalidades mediante formatos alternativos y flexibles según las características contextuales de todas las regiones*".*

Pensar la Educación Inicial como unidad pedagógica implica el compromiso de brindar oportunidades educativas, en función de las particularidades de esa franja etaria, a los niños y las niñas en el inicio de sus trayectorias escolares, con el fin de ofrecer continuidad de experiencias hacia el ingreso a otro nivel del sistema educativo. Implica, también, que se brinde a los niños y niñas desde bebés, una educación integral centrada en el enriquecimiento de experiencias y en la transmisión de conocimientos, enmarcados en una unidad pedagógica que garantice la inclusión educativa de las infancias.[11]

[10] La Ley Orgánica de Educación F N° 2444 establecía en el Art. 45: "La estructuración de los niveles se organizará atendiendo las siguientes pautas: a) Para el nivel inicial: se orientará hacia la atención de los niños entre su nacimiento y los cinco años de edad, inclusive, iniciando su formación general".
[11] Ministerio de Educación. "Política de enseñanza en el Nivel Inicial. Actualizar el debate", 2012: p. 31.

Entonces, la Educación Inicial incluye las instituciones que atienden a los niños y a las niñas del sistema educativo formal y a otras modalidades diversas que se van constituyendo en oportunidades educativas, respondiendo a las necesidades y características regionales, contextuales y comunitarias de cada zona y grupo.

2.3. Del Jardín de Infantes y Jardín Maternal a la Escuela Infantil. Múltiples modalidades organizativas y diversidad de propuestas de carácter educativo

La provincia se encuentra subdividida en quince Consejos Escolares con características propias: Atlántica I, Atlántica II, Andina, Andina Sur, Sur I, Sur II, Alto Valle Centro I, Alto Valle Centro II, Alto Valle Oeste I, Alto Valle Oeste II, Alto Valle Este I, Alto Valle Este II, Valle Inferior, Valle Medio I y Valle Medio II. En este esquema el Nivel Inicial cuenta con veinte supervisores y supervisoras, distribuidas en las zonas mencionadas. En los años 2014 y 2015 se realizaron los primeros concursos de antecedentes y oposición para regularizar los cargos supervisivos en la provincia.

La Educación Inicial comprende: Jardín Maternal, Jardín Maternal Comunitario, Jardín de Infantes, Escuela Infantil y salas de Nivel Inicial anexas en Escuelas Primarias; que dependen de la Dirección de Educación Inicial, del Ministerio de Educación y Derechos Humanos. En la atención de niños y niñas menores de tres años aparecen otros formatos, que no siempre dependen del Ministerio de Educación, sino que surgen de programas dirigidos a determinados grupos y vienen a atender necesidades particulares de las familias, de los contextos sociales y particularidades regionales. Tal como es el caso de los Centros de Desarrollo Infantil, los Centros de Crianza, los Centros de Primera Infancia que reciben a los niños y las niñas menores de tres años. La condición irrenunciable que deben cumplir todos los formatos organizacionales es la de perseguir fines educativos. Es decir, que en todos los casos, y sin excepción, deben enseñar promoviendo el derecho de los bebés, los niños y las niñas que tienen como ciudadanos, a recibir educación de calidad desde la cuna. Los tipos organizacionales propuestos podrían considerarse formatos diversos de “hacer” y “ser” Escuela Infantil en sentido amplio. Hebe Duprat (1995) utiliza la denominación Escuela Infantil para referirse a las instituciones educativas para niños y niñas de 45 días a 6 años, considerando la importancia de dar continuidad e *integralidad educativa* a la etapa que cubre estas edades. Las instituciones nombradas se constituyen en diferentes modalidades de Escuelas Infantiles. Escuelas porque su función es educar/enseñar, Infantiles porque ofrecen propuestas específicas que atienden las particulares necesidades de los niños y las niñas (Violante y Rebagliati, 2015).

En este sentido, el Diseño Curricular provincial se destina a todas las instituciones que atienden a nuestras infancias, asumiendo la responsabilidad indelegable de que en todos los casos se ofrezca Educación, se enseñen contenidos comprendidos en los NAP, se ofrezcan experiencias ricas y creativas, se permita a todos los niños y las niñas desde bebés ser sujetos activos, protagonistas de un proceso de Educación Integral compartido con las familias, que les permita un desarrollo personal y social pleno y participar de una alfabetización cultural desde sus comunidades y hogares, ampliándose y compartiéndola en las instituciones educativas diversas, posibilitando un “encuentro cultural polifónico” (Soto, 2011) que como derecho tienen todos nuestros niños y niñas desde el nacimiento (Violante y Rebagliati, 2015). De esta manera, los objetivos enunciados para la Educación Inicial en la Ley de Educación F N° 4819 deben ponerse en acto y en acciones concretas.

3. ENCUADRE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

El presente Documento Curricular[12] plantea una actualización y revisión de los Diseños de Jardín de Infantes (1997) y Jardín Maternal (1999). Se propone el tratamiento del pasaje de los componentes clásicos del modelo didáctico (propósitos, contenidos, actividades, metodología, evaluación) a la elaboración de una nueva agenda de la Didáctica de la Educación Inicial. La nueva agenda está constituida por los siguientes ejes: Campos de Experiencias, Núcleos de Aprendizajes, Dispositivos para organizar la enseñanza (espacio, tiempo, grupos), Formas de enseñar particulares y el planteo de pensar en "Configuraciones didácticas" propias de la Educación Inicial entre las que reconocemos y proponemos Organizadores de la enseñanza, tales como: Proyectos de Juego, Unidades Didácticas, Proyectos para conocer el "Ambiente", Vida Cotidiana, Experiencias Estéticas y Multitarea.

De esta manera, se asume el desafío de pensar algunos organizadores en una nueva agenda de la Didáctica,[13] que más allá de las categorías clásicas que conducen en muchos casos a formulaciones generales, se puedan precisar algunos principios singulares, que hacen a la tarea de enseñanza particular que demandan los niños y las niñas menores de 6 años. El Encuadre pedagógico-didáctico se organiza en dos apartados: los Fundamentos y la Propuesta Curricular.

3.1. Fundamentos

- **3.1.1. Acerca del Currículum**

Desde una perspectiva general, se puede afirmar que el currículo es el conjunto de prescripciones acerca de la enseñanza. Es una prescripción selectiva, por lo tanto el currículo es una opción y un proyecto cultural. Por otra parte, se entiende que currículum no equivale exclusivamente al *documento escrito* en el que aparecen las prescripciones, sino que lo importante es poder reconocer aquellos procesos curriculares a través de los cuales las prescripciones se transforman en acciones concretas de enseñanza. Estas acciones posibilitan que el currículum real del quehacer escolar cotidiano "cobre vida", dentro del presente marco, con reestructuraciones vinculadas a los contextos.

Desde esta definición de currículum, el y la docente ocupan un lugar de protagonista activo, participa de un proceso de especificación curricular que lo convierte en autor-autora, artesano-artesana (Alliaud, 2017: 82) su propia propuesta de enseñanza y, desde ese lugar, retoma y redefine las prescripciones compartidas, en el marco del presente Documento. Se propone un docente artesano que diseñe y construya en forma contextualizada las formas de promover los aprendizajes en los niños y las niñas. Se "otorga a quien enseña una dimensión diferente. Deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para constituirse en sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos, que en lo esencial den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende" (Edelstein, 2015: 178).

[12] En general, se mantienen los mismos apartados de los DC 1997-1999 como punto de partida de la actualización y revisión.

[13] Se toman como referentes: Los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial" (Violante, R. y Soto, C., 2009-2011), los "Diez aspectos claves de una educación infantil de calidad" (Zabalza, M., 1996) y "Tiempos, espacios y grupos" (Bondioli, A. y Nigito, G., 2008), entre otros aportes específicos acerca de cómo pensar la enseñanza para niñas y niños menores de 6 años.

- **3.1.2. El sujeto de la Educación Inicial**

El niño y la niña son activos, constructores de su propio desarrollo. Sujetos de derecho. Esto se refleja a partir de los intercambios que se producen en su territorio vital para poder adaptarse dinámicamente a su realidad. Su afectividad, sus relaciones sociales, su sexualidad y su inteligencia se irán organizando de manera singular. Como ser social, es un sujeto histórico transitando la infancia, una etapa de la vida que entraña un sentido en sí misma y adquiere su significación plena al considerarla en relación con la vida total de cada individuo.

Por otra parte, el valor de las fuentes teóricas es fundamental en la medida en que se ponga en relación dinámica con las prácticas educativas concretas y que sirva para reflexionar sobre ella. Partiendo desde una visión integradora que visualice a los niños y a las niñas desde la totalidad de sus expresiones de modo dinámico e interactivo, se reconocen las siguientes dimensiones a tener en cuenta: el desarrollo afectivo, social y psicosexual, el desarrollo intelectual, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motriz, el desarrollo moral y el desarrollo del juego. En resumen, conocer al niño o la niña como un ser íntegro en constante proceso de desarrollo, conformado por diferentes aspectos que se relacionan y se complementan en el aprendizaje, posibilita la comprensión de las características del desarrollo social y afectivo y de la diversidad sociocultural en la construcción de los distintos aprendizajes y formas de expresión.

La Educación Infantil se inicia en el momento del nacimiento, al integrarse a su entorno cultural y acceder a los conocimientos, creencias, pautas y valores que intervendrán en su constitución subjetiva. Gradualmente, irá construyendo diferentes capacidades que definen lo humano: amar, desear, pensar, actuar, comunicarse, trascender, afirmarse en sí mismo, participar, crear, construir, transformar. Entender el aprendizaje como construcción supone considerar que es siempre un proceso activo de elaboración, de estructuración y de construcción en el que el niño y la niña dirigen y organizan su acción para resolver los problemas que enfrentan y así amplían su comprensión sobre la realidad física y social. El sujeto nunca es pasivo al aprender, cada “estímulo” que le es ofrecido es significado e interpretado desde su actividad organizadora del entorno, porque su lectura de la experiencia no es directa o lineal como si se tratara de un registro pasivo de hechos y datos.

La perspectiva constructivista supone que la fuente del progreso cognoscitivo se encuentra en los desequilibrios que el niño y la niña perciba como contradicciones y en su esfuerzo por resolverlos se producirán nuevas coordinaciones entre sus esquemas de acción, que le permitirán superar las limitaciones de sus conocimientos anteriores. Los niños y las niñas desarrollan sus estructuras cognoscitivas resolviendo situaciones de desequilibrio y así van construyendo su saber del mundo, al inventar y descubrir nuevas alternativas frente a los problemas. La invención y el descubrimiento surgen del interjuego entre las estrategias de resolución y las “teorías implícitas” que el niño o la niña construye para comprender las regularidades de los hechos que percibe. El aprendizaje demanda esfuerzo y reiteración de las actividades para poder incorporar los saberes y conocimientos, que demandarán tiempos de reelaboración, de reconstrucción y de decantación.

Por otra parte, la consideración del aprendizaje como un proceso complejo permite hacer referencia a los aspectos no conscientes que le son inherentes. De esta manera, los aportes de la psicología profunda y la psicología social son decisivos, ya que dan cuenta de la dimensión afectiva

del proceso de aprender y la compleja trama de relaciones vinculares que subyacen a toda conducta humana. También se han de considerar los aportes de las neurociencias. Se suman como centrales los planteos de Bárbara Rogoff (1993), quien considera que el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas es un aprendizaje que se verifica a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que sostienen y estimulan su comprensión y sus destrezas, para que logren incorporar los instrumentos de la cultura.

▪ 3.1.3. Los docentes y las docentes de la Educación Inicial

Los y las docentes como integrantes de las instituciones educativas y del sistema educativo, asumen la responsabilidad social de educar a las infancias como quehacer público, ofreciendo una educación integral, permanente y de calidad. De esta manera, deben garantizar la igualdad y la equidad en el ejercicio de los derechos de niños y niñas, transformándose así en garantes del cuidado y la enseñanza como una función social y política, desde los 45 días hasta los 5 años inclusive.

Los educadores y las educadoras que trabajan con la primera infancia acompañan las trayectorias de aprendizajes escolares particulares, superando las cronologías monocrónicas por el seguimiento de cronologías múltiples (Terigi, 2010). Es esencial que comprendan las subjetividades e identidades de niños y niñas (infancias) y pueda verlos como sujetos en crecimiento y en constitución, desde miradas socio-históricas, filosóficas, políticas, pedagógicas, en clave de derechos. Los y las docentes reconocen y trabajan con la diversidad, con las múltiples infancias y con las variadas configuraciones sociales y familiares que se presentan en el contexto que los rodea. Esto supone abordar la enseñanza como práctica social y política, estrechando vínculos entre las familias y las instituciones.

Los y las docentes actúan como figuras de sostén y referentes afectivos, ayudan a contribuir en la formación de la identidad personal y social de los niños y las niñas. Como mediadores culturales, arbitran los medios para promover y ampliar los procesos de alfabetización cultural, ofreciendo posibilidades para las primeras experiencias estéticas, el conocimiento del mundo, los aprendizajes vinculados a las prácticas del lenguaje, el juego, entre otros.

Estos procesos de aprendizaje de los niños y niñas se promueven desde una enseñanza centrada en el juego, la construcción de escenarios, la multitarea y un o una docente que acompañe, provoque, desafíe, enseñe, arme espacios, juegue, ofrezca materiales que se constituyan para los niños y las niñas en oportunidades cotidianas de participar de contextos de vida enriquecedores para la formación personal y social.

En este sentido se concibe la enseñanza como proceso de andamiaje, como el conjunto de acciones que los y las docentes realizan en relación con las propuestas, los tiempos, los espacios, los grupos, los materiales, los modos de participar en las actividades, con el propósito de intervenir pedagógicamente, para promover aprendizajes cada vez más ricos y diversos; Orientando la tarea docente hacia la construcción de intervenciones contingentes pertinentes y contextualizadas.

Enseñar también implica tomar decisiones respecto de cómo organizar las propuestas, el espacio, el tiempo, los grupos, definir los contenidos

organizados en Campos de Experiencias y expresados en los Núcleos de Aprendizajes. La enseñanza en la Educación Inicial demanda una caracterización particular, en lo que se refiere a todo el conjunto de acciones que despliegan los y las docentes, para que bebés, niñas y niños crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en sus diferentes dimensiones.

Se caracteriza a los y las docentes de la Educación Inicial como artesano de la enseñanza, porque elabora, diseña, construye y desarrolla diferentes propuestas educativas. En consonancia con esto incluimos los aportes de Andrea Alliaud quien afirma: "(…) todos podemos llegar a ser artesanos o "habilidosos" en lo que hacemos –artesanos de la enseñanza-; pero para lograrlo hace falta contar con cierta preparación. Una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento; que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos acompañe , que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar" (…)(Alliaud,A2017:15)[14]

Rescatamos también del DC Río Negro (1997): "Ser un trabajador de la educación supone haber superado el aislamiento de las aulas y el individualismo en el ejercicio de la docencia, para priorizar una actividad que al ser estrechamente compartida con colegas, permite obtener un espacio de decisiones pedagógicas y laborales ampliado y afirmado".

La definición del docente como trabajador de la educación, subraya entonces, su papel constructivo dentro de la sociedad, y el reconocimiento que debe merecer su labor desde el punto de vista de las condiciones laborales que han de ser satisfechas, de acuerdo con la importancia social de su actividad." (DC Rio Negro 1997).

▪ 3.1.4. Los pilares para organizar la enseñanza en la Educación Inicial[15]

Los Pilares para organizar la enseñanza son principios que orientan las acciones docentes en el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Estos se constituyen en las razones en que fundamentan las formas de organizar la enseñanza respetando las características particulares de los niños y las niñas menores de 6 años.

▪ 3.1.4.1. Educación Integral[16]

Los propósitos generales de la Educación Inicial se orientan a considerar que la formación personal y social y la alfabetización cultural constituyen las dimensiones de una Educación Integral. Este enfoque se propone satisfacer las necesidades e intereses de los niños y las niñas en forma armónica y equilibrada. Implica responder a las necesidades de afecto, cuidado, sostén, confianza y al interés por jugar, explorar, conocer el mundo y sus múltiples manifestaciones culturales.

[14] Alliaud, A (2017) Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Ed. Paidós v. Bs. As

[15] Se toman como referentes centrales de esta Propuesta Curricular: los "Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial" (Violante, R. Soto, C., 2011), aporte al que se suman los "Diez aspectos claves de una educación infantil de calidad" (Zabalza, M., 1996) y "Tiempos, espacios y grupos" (Bondioli, A. y Nigito, G., 2008), entre otros aportes específicos.

[16] Este pilar se amplía dentro del desarrollo del apartado referido a los contenidos, sobre QUÉ enseñar propuesto en las siguientes páginas.

El crecimiento infantil es un proceso global e interconectado, no se produce ni de manera homogénea ni automática. Sin embargo la diferenciación de actividades es necesario para abordar todas las dimensiones del desarrollo donde cada ámbito del desarrollo requiere de actuaciones didácticas específicas que a su vez se suman e integran a las propuestas de educación integral. “La dimensión estética, el aprendizaje de normas, ciertos movimientos psicomotores finos, cada uno requiere modos particulares de enriquecerlos y potenciarlos, siempre formando parte de actividades globales e integradoras como por ejemplo el juego” (Zabalza, M., 1996: 51).

Proponer una Educación Integral es pensar en el derecho incuestionable a la educación, a acceder al conocimiento, a los saberes, las actitudes, los modos de actuar y pensar, las habilidades para todos los niños y las niñas. Este pilar ofrece orientaciones a la hora de seleccionar qué enseñar, promoviendo la inclusión de Núcleos de Aprendizajes de los diferentes Campos de experiencias (NAC) en los Organizadores de la enseñanza que se proponen favoreciendo una Educación Integral.

- **3.1.4.2. Núcleos de Aprendizaje articulados (NAC-NAP) [17]**

Las propuestas de enseñanza que se ofrecen a los niños y las niñas deben responder al principio de articulación de los NAC Esto significa presentar situaciones totalizadoras, evitando la fragmentación a la que se tiende cuando se seleccionan contenidos para enseñar, desgajados de las propuestas o los contextos de los que forman parte.

Los Organizadores de la enseñanza propios de la Educación Inicial (proyectos de juego, unidades didácticas, proyectos para indagar y conocer el ambiente, la vida cotidiana, las experiencias estéticas y la multitarea) se caracterizan por constituirse en propuestas-recortes “globales” o con una estructura, o propuestas totalizadoras que resultan significativas para los niños y las niñas. Desde estas propuestas se apela a la inclusión de los NAC que sean pertinentes de abordar para cada caso. Se nuclea o aglutina aquello que guarda sentido con la unidad didáctica, con determinado proyecto de juego, con la oferta de multitarea o el Organizador de la enseñanza que lleven adelante los y las docentes.

De este modo, se posibilita que todos los niños y las niñas accedan a la construcción de conocimientos a partir de una intencionalidad docente que enfatiza el derecho a la democratización de los saberes, como patrimonio de todas y todos. Este pilar constituye una de las argumentaciones a partir de la cual se proponen como “configuraciones didácticas” propias de la Educación Inicial los Organizadores de la enseñanza ya mencionados.

- **3.1.4.3. Centralidad del Juego[18]**

El juego resulta un modo de expresión singular, un derecho inherente a la infancia. Expresa una forma peculiar y gozosa de manifestarse, de conocerse a sí mismo, conocer a otros, a otras, a su comunidad, y al mundo. Considerar la centralidad del juego implica otorgarle un lugar central en

[17] Este pilar se amplía dentro del desarrollo del apartado referido a Organizadores de la enseñanza.
[18] Este pilar se amplía dentro del desarrollo del apartado referido a Proyectos de Juego y en el desarrollo específico del Campo de las Experiencias Lúdicas.

el ámbito escolar, dado que para los niños y las niñas resulta un modo sustantivo a través del cual aprenden en forma gratificante, intrínsecamente interesante y expandiendo las fronteras de sus repertorios de vida.

Jugar en el contexto escolar requiere que los y las docentes elaboren propuestas lúdicas que comprometan la distribución de los tiempos, los espacios, materiales, los grupos. De la misma manera, se ha de poner a disposición la posibilidad de jugar diferentes juegos que estén presentes en el devenir cotidiano de todas las salas de la Escuela Infantil y en todos los proyectos que logren mancomunar juego, enseñanza y aprendizaje. La centralidad del juego involucra pensar las propuestas en clave lúdica, a sabiendas de que existen otras actividades también legítimas que no son juegos, como las experiencias estéticas u otras propuestas, pertenecientes a distintos Campos de Experiencias que promueven también aprendizajes significativos. Desde el enfoque que plantea Patricia Sarlé (2016), resulta necesario establecer una diferencia entre *aprender a jugar, aprender juegos y aprender a partir del juego.*

En el caso de *aprender a jugar,* se está explicitando acerca del modo en que se juega, cómo se es jugador. Es decir, compromete el disfrutar, el aprender a compartir, a esperar turno, apelar a la picardía, entrar en complicidad con otros/as, ayudar a otros/as, aceptar el fracaso, intentar de nuevo, manifestar curiosidad, superar el punto de partida, intercambiar, ampliar el bagaje lingüístico.

En el segundo caso, *aprender juegos,* se trata de poner a disposición, de dotar de un repertorio lúdico y de temas que le posibiliten imaginar otros mundos posibles, a partir de la dramatización o de la interpretación de roles; de la misma manera, cuando va construyendo estructuras o representando a través de su imaginación con materiales diversos.

En el tercer caso, *aprender a partir de juegos,* se configura como un vehículo para comprender o afianzar ciertos contenidos vinculados con el desarrollo de la estrategia y el razonamiento lógico, la anticipación de problemas y su resolución, la utilización del lenguaje como forma de comunicación, de nombrar, de describir, además de lo que supone como sustrato conocer ciertos aspectos que están en la base de algunos juegos. Por ejemplo, los números para poder reconocer aquello que sale en un dado y avanzar tal como lo indica. Estos temas se recuperan en el Campo de Experiencias Lúdicas.

> *Cuando el juego se "formaliza" en algunos espacios especialmente en los educativos, tiende a adquirir diferentes funciones. Así, el juego es un recurso para enseñar, una actividad por la que los niños se sienten "naturalmente" atraídos, un medio para llamar la atención. […] Algunos contenidos se enseñan con juegos y a otros es imposible atravesarlos por lo lúdico. Los pedagogos miran al juego como un método para diseñar las prácticas, los psicólogos como un motor para el desarrollo, los antropólogos como una forma cultural. La vida emocional social-cognitiva-cultural y hasta el desarrollo motor, están atravesados por la variable lúdica. Todas estas acepciones en ocasiones parecieron entrar en tensión. Algunas de ellas como llamar juego "recurso", suelen no ser de nuestro agrado. Como si defender el "jugar por jugar" fuera contrario al utilizar el juego, como un "jugar para enseñar", por eso pensamos […] mostrar cómo el juego puede ser todas estas cosas y muchas más. Nuestro objetivo es […] mirar al juego situado en la escuela, desde sus múltiples posibilidades. (Sarlé, 2010: 19)*

El juego se constituye en un contenido de alto valor cultural y al mismo tiempo un medio para enseñar otros contenidos/núcleos de aprendizajes de otros campos de experiencias comprometidos en los verdaderos juegos. Por esta razón, podemos afirmar que estos tres primeros pilares responden a las preguntas de ¿para qué? y ¿qué? enseñar. Se propone ofrecer los saberes y contenidos culturales con el propósito de promover la educación integral.

- **3.1.4.4. Pilares sobre cómo enseñar**

  - ✓ ***3.1.4.4.1. Multitarea***[19]

La Multitarea ha de constituirse en una de las modalidades privilegiadas para organizar la enseñanza. Propone ofertar en simultáneo varias alternativas de actividades o juegos, entre los que espontáneamente los niños y las niñas pueden optar. Supone una organización del espacio particular, zonificado. Conlleva la conformación de pequeños grupos de niños y niñas, hecho que aumenta y enriquece la interacción entre ellos y ellas. Permite el respeto por los tiempos individuales de aprendizaje y una intervención docente más particularizada, sin perder de vista el desenvolvimiento de la actividad en el grupo total. Al proponer diferentes actividades, se promueve la Educación Integral.

En los Documentos de trabajo,[20] tomando las "voces" de los equipos docentes se considera que "la multitarea mejora la enseñanza y facilita los aprendizajes" y que "en el juego-trabajo se pone de manifiesto la modalidad centrada en la multitarea. En la multitarea aparece la atención personalizada, individual, atenta a las particularidades, necesidades y demandas de cada uno, y contempla la espera, tolerancia y respeto, favorece la autonomía".

  - ✓ **3.1.4.4.2. Ambiente Alfabetizador**[21]

Se caracteriza a un ambiente alfabetizador cuando implica considerar que el espacio ha de ser mediado o intervenido pedagógicamente por el o la docente que enseña. La construcción de escenarios es condición básica para poder llevar una enseñanza que ofrezca contextos de vida enriquecedores para los niños y las niñas. Las formas convencionales que suponen un espacio con mesas y sillas de manera exclusiva y actividades dirigidas al grupo total, para que al mismo tiempo todos realicen las mismas acciones y del mismo modo, resultan escenarios empobrecidos, en los que se torna difícil armar dinámicas de trabajo en las que se promueva la autonomía y la atención individual de cada niño y cada niña. La oferta de materiales diversificados y polivalentes conforman una parte constitutiva de la construcción de un ambiente alfabetizador.

[19] Este pilar se amplía dentro del desarrollo del apartado referido a Organizadores de la enseñanza, dentro de los que se encuentra la Multitarea en páginas siguientes.
[20] Aportes proveniente del Documento de trabajo: Sistematización de la jornada 11 de agosto del 2015. Dirección de Educación Inicial. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Las "voces" que aquí se transcriben no son las voces textuales, sino el producto de un trabajo de sistematización de los diferentes aportes de las distintas instituciones y equipos.
[21] Este pilar se amplía dentro del desarrollo del apartado referido a Espacio como uno de los dispositivos para organizar la enseñanza.

3.1.4.4.3. Tiempos flexibles y diversos[22]

La organización flexible de los tiempos se propone como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales. Compromete tiempos de actividades cotidianas, de tiempos intermedios (esperas, por ejemplo.), grupales, individuales, electivas, entre otras. En el tiempo total de la jornada escolar, para los niños y las niñas más grandes, han de prevalecer situaciones de enseñanza en clave de juego y multitarea. Los tiempos propuestos para las diferentes actividades también deben considerar las edades y posibilidades de los niños y las niñas, sus umbrales de tolerancia atencionales y el tipo de juegos y tareas por ofrecer.

Las "rutinas"[23] estables (como actividades cotidianas no automatizadas) resultan organizadores estructurantes de las experiencias cotidianas, las hacen previsibles, contribuyen a promover la autonomía, seguridad y confianza en los niños y las niñas.

✓ 3.1.4.4.4. Formas de agrupamientos diversos y alternados[24]

La conformación de agrupamientos de los niños y las niñas dependerá de la variedad de tareas. Resulta rico y dinamizador pensar en la diversidad y alternancia proponiendo las actividades para desarrollar en pequeños grupos, homogéneos y heterogéneos (según los propósitos docentes), grupos de edades integradas, salas multiedad, como alternativas positivas y favorables que enriquecen y amplían el intercambio, la participación de los niños y las niñas en contextos de vida que resultan beneficiosos. Estas alternancias enriquecen el intercambio, la autoregulación de las interacciones entre niños y niñas, con diferentes posibilidades e intereses, promoviendo el pensar juntos, la conquista de valores como la solidaridad, el trabajo con otros y otras, el respeto por los demás y por las propias necesidades en el desarrollo de las diferentes actividades.

✓ 3.1.4.4.5. La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas

La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas en las que participan los niños y las niñas constituyen unas de las formas de promover la construcción de conocimientos relacionados con el ambiente, con proyectos de juego, con las tecnologías de la información y la comunicación y con determinados escenarios. Estas propuestas promueven procesos de aprendizaje significativos. El niño y la niña actúan directamente sobre los objetos, observan cómo reaccionan y construyen así el conocimiento acerca de sus propiedades; visitan los espacios sociales participando en su devenir cotidiano de tal modo de iniciarse en la indagación del ambiente social; buscan alternativas posibles frente al planteo de situaciones problemáticas. Todas estas formas de presentar las actividades promueven la participación activa y el protagonismo de los niños y las niñas.

[22] Este pilar se amplía dentro del desarrollo del apartado referido a Tiempo como uno de los dispositivos para organizar la enseñanza.
[23] *Rutinas* se toma de los aportes de Zabalza (1996) pero no comprendidas como rutinización en estructuras rígidas de horarios y de distribución espacial, sino como rutinas constructivas, entendidas como ciertos rituales, secuencias de acciones que se reiteran y se pueden anticipar generando un sentimiento de seguridad por el porvenir cotidiano.
[24] Este pilar se amplía dentro del desarrollo del apartado referido a Grupos como uno de los dispositivos para organizar la enseñanza.

3.1.4.4.6. Familias, comunidad e instituciones comparten la enseñanza

El trabajo docente ha de incluir el diseño de acciones sistemáticas de trabajo conjunto con las familias. Resulta beneficioso que la institución y los docentes logren generar espacios de participación y diálogo para acompañar el crecimiento de los niños y las niñas en forma complementaria y enriquecida. El hecho de sostener lazos de confianza establecidos con las familias y la interacción constructiva con la comunidad comprometen una Escuela Infantil abierta, plural e integral.

▪ 3.1.5. El Diseño Curricular y las formas de diseñar la enseñanza

Se propone entender la planificación o el diseño como un boceto, una hipótesis de trabajo docente, un plan posible, que compromete un propósito docente, una meta. Es decir, que sea un diseño (para ir revisando, mejorando) no implica que no defina una meta. Su proceso se va ajustando o re-estructurando en la medida en que se logran registrar aquellas variables sobre las cuales conviene intervenir, a efectos de ir mejorando el acto educativo. La tarea de diseñar la enseñanza es parte del conocimiento práctico profesional de los y las docentes. Por lo tanto, resulta una de sus responsabilidades principales.

¿Cuáles pueden ser los formatos posibles de anticipar en relación con el diseño de la enseñanza? ¿Qué hemos de anticipar o diseñar acerca de la enseñanza? Se reconoce y se propone que la forma elegida resulte útil, que ayude al docente en su tarea cotidiana sin perder de vista propósitos y razones de enseñar y, en simultáneo, que sea comunicable.

Los formatos que se proponen planificar son los *Organizadores de la enseñanza*: los Proyectos/propuestas de Juego, las Unidades Didácticas y los Proyectos/propuestas para indagar y conocer el Ambiente, Vida Cotidiana, las Experiencias Estéticas y la Multitarea. También se pueden anticipar y comunicar las decisiones acerca de los dispositivos para organizar la enseñanza, tales como: la organización del tiempo, la intervención del espacio, la organización de los grupos.

En relación con las tres estructuras didácticas para planificar la enseñanza que actualmente se proponen para la Educación Inicial (Soto,C, Violante,R 2015:55),[25] : la unidad didáctica, el proyecto y secuencia didáctica, se mantienen como formas posibles, en tanto no contradicen el planteo de planificar los Organizadores de la enseñanza. Reflexionemos acerca de sus relaciones.

[25] Violante, R. Soto,C. (2015) La organización de la enseñanza. Temas de inicial Volumen 8- La organización de la enseñanza. (Disponible en el repositorio) http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110172

En primer lugar la planificación del organizador de la enseñanza: Proyecto/propuesta Ambiente, hace referencia directamente a la propuesta de tomar un recorte del ambiente social, natural y convertirlo en objeto de indagación, reflexión y transformación. Este organizador mantiene la tradición del nivel vinculada con las propuestas de Unidades Didácticas.

En relación a los Proyectos entendidos como aquellas estructuras que desde un planteo clásico, corresponde que impliquen un resultado final, (sin embargo, a través de la práctica se ha ido viendo que pueden o no conllevar dicho resultado), también se pueden mantener para el caso de los Proyectos/propuestas de Juego, de Vida cotidiana, de Experiencia estética, o de Multitarea. Algunos de estos organizadores de la enseñanza pueden plantearse o no alrededor de un resultado final.

Entendemos que las secuencias didácticas vienen proponiendo el trabajo centrado en algún recorte de contenido, vinculado con algún campo del conocimiento. Intentaremos ver si estas propuestas pueden formar parte de ejes que articulen contenidos con el mayor grado de significatividad que involucren un campo de experiencias que resulte globalizador, de manera tal que no se incurra en la segmentación, el trabajo por "disciplina aislada" o descontextualizada.

También podemos reflexionar acerca del concepto de secuencia didáctica. En términos generales, una secuencia hace referencia a un ordenamiento de actividades que se proponen para enseñar algo, por eso didáctica. En un sentido general, todas las estructuras que nombramos están formadas por secuencias didácticas, es decir por actividades y propuestas ordenadas en un tiempo para enseñar determinados contenidos y proponerse promover aprendizajes en los niños y las niñas.

En este Diseño se sostiene la idea de que las planificaciones de los diferentes Organizadores de la enseñanza, tomen el formato que resulte más apropiado para el y la docente (o bien si existen acuerdos institucionales) que tiendan a representar de modo claro la intencionalidad, al mismo tiempo que resulte comunicable. Motivos por los cuales, podemos afirmar que todos las Configuraciones didácticas/ Organizadores de la enseñanza, se planificaran según acuerdos que el equipo docente establezca en el marco institucional, teniendo en cuenta criterios compartidos, experiencias, contextos, comunidades, historias de cada institución, entre otros factores.

De acuerdo con las perspectivas que se asumen en relación al Diseño de la enseñanza en el presente documento, resulta pertinente la posibilidad de trabajar la planificación de los Organizadores de la enseñanza a través de guiones conjeturales que son formas de anticipar más personales, con anticipaciones de corte más cualitativo argumentativo otorgando al diseño la idea de una hipótesis posible, pensada, relatada.

> ***"Consideramos que la planificación es una hipótesis de trabajo que supone una conjetura provisoria sujeta a la realidad… pero… ¿por qué cuesta aceptar esta provisoriedad? ¿Qué tipo de procesos se ponen en juego en la escritura de la planificación? ¿Quién es "sujetado" (¿alienado?) ante este requerimiento propio de nuestra tarea cotidiana? ¿Qué tipo de relaciones de poder se juegan en la elaboración y apropiación del acto que supone planificar? Para trascender la tendencia burocrática que estigmatiza la planificación es necesario saltar los límites de lo conocido y desafiar-nos en la búsqueda de "otros mundos posibles", otros horizontes… (Sena, C.2009)***

Desde este posicionamiento prescribimos en el presente diseño la alternativa de construir las formas propias de cada institución que lleven a realizar una tarea prevista, seria, comprometida, y al mismo tiempo abierta y flexible para dar cuenta y atender a lo que va pasando en el desarrollo de lo proyectado, planificado, guionado.

Desde el punto de vista práctico-organizativo, un o una docente anticipa un plan de acción en términos de corto, mediano y largo plazo. Se propone la escritura con una anticipación más puntual, solo referida al plan o diseño semanal, de tal manera que resulte sencillo ir ajustando las propuestas, al devenir de aquello que va sucediendo en los procesos de aprendizaje, individuales y grupales de los niños y las niñas. En simultáneo a este, tener un diseño "global o total" de los recorridos de los diferentes Organizadores de la enseñanza.

En relación con las planificaciones periódicas, se propone planificar algunos de los *Organizadores de la enseñanza* para que puedan ser trabajados durante un período y desarrollarse en conjunto, un Proyecto/propuesta de Juego y la Multitarea, o bien un Proyecto/propuesta de Ambiente y la Multitarea.

Este modo de ordenamiento permite que en la unidad de análisis semanal se pueda volcar la organización de las propuestas de enseñanza, combinando (y haciendo coexistir) formatos de juego y de trabajo de manera "equilibrada". Es así como se ha de ofrecer a los niños y las niñas propuestas diversas, para abordar los NAC en forma balanceada. De este modo, se anticipa una propuesta que atiende la concepción de Educación Integral.

Tales desafíos se tienen que lograr visualizar en las agendas o planificaciones semanales. Tal como ya se expuso, estas resultan las más factibles de ajustar o regular desde la reflexión crítica que se realiza acerca del devenir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como así también de las posibilidades de incidir a través de cambios, transformaciones o reestructuraciones que se consideren pertinentes.

- ### 3.1.6. La evaluación de los aprendizajes y la enseñanza

La evaluación es concebida como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y se caracteriza por ser un proceso de reflexión sistemático sobre las prácticas cotidianas que suceden en las instituciones educativas. Desde este lugar, la evaluación es un proceso que contribuye al análisis y la comprensión de aquello que sucede por parte de los sujetos implicados en una situación, con el propósito de tomar decisiones que permitan ir ajustando las acciones, en función de las finalidades o propósitos a los que se quiere contribuir para evaluar.

La función principal de la evaluación compromete el proceso que permite develar mayor información para tomar aquellas decisiones que resulten más pertinentes, según la información relevada. En relación con *qué aprendizajes evaluar,* los referentes que se presentan en el actual Diseño Curricular se encuentran expresados en los NAC. Todos los niños y las niñas realizan sus aprendizajes en modos y tiempos personales, esto no se

puede forzar, por lo tanto las trayectorias son heterogéneas y variables.[26] Las trayectorias son contingentes, no se pueden prever en términos de logros por periodos de tiempos definidos de manera externa.

Evaluar los aprendizajes implica para los y las docentes la realización de un seguimiento de los procesos por los que van transitando los niños y las niñas, en el camino hacia la apropiación de los contenidos expresados en los NAC. La fuente de información principal para tener en cuenta la constituyen la observación y el registro de lo observado que han de realizar los y las docentes de manera sistemática.

Evaluar la enseñanza supone tomar en consideración las diferentes dimensiones que la constituyen, tales como: qué definiciones se han tomado acerca de qué se les va a enseñar a los niños y las niñas; cómo se usan y distribuyen los tiempos; cómo se intervienen los espacios; cómo van resultando los distintos modos de agrupar a los niños y las niñas o de trabajar de manera individual (en determinados momentos), pequeño grupo, sala total, cómo han resultado las propuestas trabajadas con la comunidad.

Así como para evaluar los aprendizajes la fuente de información principal la constituye la observación, en el caso de la enseñanza, la fuente principal para recoger información la constituyen los propios relatos escritos por los y las docentes. Luego, estos insumos han de convertirse en objetos de reflexión crítica que permita a los mismos tomar distancia, analizar y reflexionar sobre sus propias acciones desarrolladas en las prácticas docentes cotidianas. La reflexión y el análisis implican diferentes procesos que resultan tanto complementarios como necesarios. La reflexión supone una vuelta a la acción para modificarla y producir algún tipo de mejoramiento, guarda siempre un cierto compromiso con la acción. Solo así se pueden tomar decisiones bien informadas. De esta forma, el análisis se transforma en reflexión cuando hay una toma de decisión.

[26] Aporta Flavia Terigi (2007): "...vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces el problema para quienes trabajamos como docentes pasa a ser un problema que tiene dos caras. Por un lado, cómo ampliar las cronologías, cómo salir de la idea del aprendizaje monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes".

3.2. PROPUESTA CURRICULAR

La propuesta curricular se organiza dando respuesta a los interrogantes clásicos de la Didáctica, “Qué y Cómo enseñar”, cuyas propuestas se sostienen en los fundamentos político-pedagógicos y constituyen las formas de concretar los propósitos de la Educación Inicial ya explicitados en el presente documento. Se ofrecen respuestas, como siempre provisorias, desde una concepción que se va desarrollando pensando en los componentes de una “nueva agenda”.

- **3.2.1. Las configuraciones didácticas propias de la Educación Inicial**

Desde los componentes clásicos del modelo didáctico hacia la construcción de la nueva agenda

Se toma como punto de partida el planteo de Edith Litwin (1997: 97), quien afirma que:

> ***Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas […] los supuestos que maneja respecto del aprendizaje […] los vínculos que establece […]. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar. […] el docente despliega un particular entramado […] que no es pertinente desmembrar, (pero si analizar).***

Al decir de Edelstein (2015), una particular “construcción metodológica“ que articula el “Qué” y el “Cómo” enseñar para acompañar/ayudar a los niños y las niñas a aprender en función de los propósitos “Para Qué” sostenidos en las razones de enseñar los “Por Qué”.

Enseñar implica tomar decisiones respecto de cómo llevar adelante las propuestas, cómo diseñar el espacio, cómo organizar el tiempo, los grupos y definir los contenidos organizados en Campos de Experiencias y expresados en los NAC. También enseñar implica decidir con qué materiales trabajarlos/enseñarlos. El conjunto de decisiones sobre cada una de estas variables didácticas nos permite construir, armar, reconocer “configuraciones didácticas”, en cuanto resultan un modo de planificar, anticipar la enseñanza que se aparta de la formulación técnica de los componentes clásicos: objetivos, contenidos, actividades, metodología. Se intenta la construcción de dispositivos particulares que combinan de diferentes maneras las definiciones de las variables para organizar la enseñanza.

Una nota característica de las “configuraciones didácticas” es su carácter singular, es una construcción casuística. Gloria Edelstein (2015: 178) diferencia entre construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica. Las tres dan cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización, que realizan los maestros de los Diseños Curriculares que operan como regulaciones más generales de sus prácticas. Señala

que la Configuración didáctica, es una construcción casuística, por lo tanto relativa que se genera –por parte de maestros. Casuística, refiere a que cada planificación, diseño de la enseñanza es un "caso" particular que ha de tomar referentes pero necesariamente la propuesta ha de armarse en función del grupo, institución, familias, niños y niñas. Esto dialoga con el concepto del docente artesano/artesana, donde cada diseño es único, es una construcción particular, podemos decir casuística. Desde esta perspectiva, se comprende la enseñanza no como una mera reducción de escala del currículo, sino como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención para enseñar (desde la anticipación de la propuesta diaria hasta la planificación institucional).

Las configuraciones didácticas específicas –propias– para la Educación Inicial retoman y son expresiones particulares de los principios enunciados en los pilares anteriormente mencionados. Por lo tanto, están centradas en experiencias de juego, ambiente y lenguajes donde los procesos de aprendizaje por reestructuración y reconstrucciones sucesivas, contribuyen al logro de aprendizajes significativos en los niños y las niñas. Son ejemplos de Configuraciones didácticas propias de la Educación Inicial los Organizadores de la enseñanza, entre los que encontramos: Proyectos de Juego, Proyectos para indagar y conocer el Ambiente, Unidades Didácticas, Vida Cotidiana, Experiencias Estéticas y Multitarea.

Desde la perspectiva de la nueva agenda que sostiene el presente Diseño Curricular, en las Configuraciones didácticas específicas de la Educación Inicial, se definen los contenidos en términos de NAC,[27] organizados en Campos de Experiencias, que contribuyen en su desarrollo simultáneo a promover una Educación Integral, propósito y finalidad formativa principal de la Educación Inicial.

Los clásicos interrogantes de toda propuesta de enseñanza[28] acerca de "Qué enseñar" y de "Cómo enseñar" se abordan en este Documento, desde las categorías didácticas de una nueva agenda para la provincia.

<table>
<tr><th></th><th>Diseño Curricular Jardín de Infantes y Jardín Maternal (1997-1999)</th><th colspan="2">Propuesta del presente Diseño (2017-2018)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Qué enseñar</td><td>Campos de Conocimientos</td><td>Campos de Experiencias</td><td rowspan="2">Organizadores de la enseñanza propios de la Educación Inicial:
✓ Proyectos de Juego
✓ Proyectos para indagar y</td></tr>
<tr><td>Contenidos expresados en:
Ideas básicas, Ejes y Sub-ejes</td><td>Contenidos expresados en:
Núcleos de Aprendizaje por Campo (NAC) y</td></tr>
</table>

[27] En cada Campo de Experiencias se definen los Núcleos de Aprendizajes provinciales. Se han tomado como punto de partida los NAP. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nacionales. (NAP 2005 MCyE.).
[28] Dice Gloria Edelstein (2016) de toda "construcción metodológica", que se caracteriza por articular forma y contenido, en términos generales.

		Recorrido del proceso de Aprendizaje tentativo “desde… hacia”	conocer el Ambiente ✓ Unidad didáctica ✓ Vida cotidiana ✓ Experiencias estéticas ✓ Multitarea Estos Organizadores de la enseñanza son ejemplos de Configuraciones Didácticas propias de la Educación Inicial. Estas articulan el Qué y el Cómo enseñar para acompañar/ayudar a los niños y las niñas a aprender en función de los propósitos (Para Qué) sostenidos en las razones de enseñar (Por Qué).
Cómo enseñar	Metodología Juego – trabajo Juego dramático Juego libre	Dispositivos para organizar la enseñanza: Espacio Tiempo Grupos Formas de Enseñar: Expresando y compartiendo los afectos Ofreciendo disponibilidad corporal Observando Realizando acciones conjuntamente Construyendo escenarios Repitiendo; con recurrencias Planteando problemas Nombrando aquello que hacemos	
	Agenda clásica	Nueva agenda	

En los siguientes apartados de la propuesta curricular, se desarrollan con mayor profundidad los dispositivos de una nueva agenda para tener en cuenta en la organización de la enseñanza. Se refieren a los contenidos (núcleos de aprendizajes), los dispositivos (espacio, tiempo, grupos), las

formas particulares de enseñar “con los cuales y desde los cuales” se van entramando y armando las diversas y posibles configuraciones didácticas, propias de la Educación Inicial.

3.2.2. ¿Qué enseñar?

- **3.2.2.1. Educación Integral: La Formación de la Identidad Personal y Social y la Alfabetización Cultural**

Al proponer la organización por Campos de Experiencias, se avanza enfatizando las experiencias, las vivencias, las estrategias en acción que despliegan niñas y niños, las formas en las que se presentan los saberes y conocimientos a los que han de tener acceso. Los diferentes Campos de Experiencias constituyen las dimensiones de la Educación Integral, en cuanto especifican cada uno de los dos ejes curriculares:

- ✓ **Los Procesos de Alfabetización Cultural y**
- ✓ **La Formación de la Identidad Personal y Social, como las dos dimensiones complementarias de una Educación Integral que se distingue como uno de los pilares principales para lograr en la Educación Inicial.**

- **La alfabetización cultural**

Refiere a los procesos de apropiación del patrimonio cultural que se considera valioso transmitir a las nuevas generaciones. Incluye los saberes culturales básicos vinculados al aprendizaje del juego, el lenguaje verbal, la lectura, la escritura, y se extiende al entorno natural y social, al lenguaje no verbal, artístico, musical, literario, de las artes visuales, expresivo-corporal (vinculado con la motricidad), digital, matemático y todo lo que enriquezca y amplíe los repertorios culturales de los niños y las niñas. La alfabetización cultural permite a los niños y las niñas conocer el mundo, entender cómo funciona y aprender a actuar en él. Se aspira a superar modelos homogeneizadores, a fin de favorecer el reconocimiento del pluralismo, el respeto y convivencia en la diferencia, legitimando distintos modos de crianza y diversas formas culturales.

En este sentido, abarca todos los Campos de Experiencias, inclusive el de Formación de la Identidad Personal y Social. Los niños y las niñas no ingresan al Jardín en carácter de “analfabetos” culturales. Aun los más pequeños son portadores de pautas, costumbres, maneras de comunicarse, gestos, expresiones que se identifican o reconocen en sus familias de origen, en sus grupos de procedencia social y cultural. Portan “saberes” que pueden tener coincidencias o no con la cultura escolar. El punto maravilloso reside en que los y las docentes se sensibilicen y aprendan a “leer”, analizar los indicios (en los más pequeños y pequeñas), en las manifestaciones culturales propias de las culturas, de las comunidades de origen de niñas y niños. Se los respeta, comprende, tienen cabida en la institución y a partir de este bagaje cultural, se amplía un proceso de enriquecimiento y

apertura hacia otras “ventanas” y “puertas” de alfabetización cultural. Es decir, este proceso no implica desconocer los bagajes de procedencia, sino aprovechar, actuar, ampliar y enriquecer a partir de ellos.

En la actualidad, la existencia de dispositivos o las tecnologías de la información y comunicación digitales o virtuales (TIC) constituyen en el seno de muchas familias parte del escenario hogareño cotidiano o de algunos ámbitos sociales.

> ***“Se propone entender las TIC como formas culturales”, como espacios en los cuales no solo circula información, sino también las distintas dimensiones que posibilitan configurar la subjetividad y construir conocimientos. En el espacio simbólico de las TIC convergen tanto el juego, la exploración, la creatividad y la fantasía como también el pensamiento crítico, la información, la comunicación y la colaboración, debiendo entenderse estas categorías como un todo integrado. (Competencias de Educación Digital. 2016)***

De esta manera, las TIC forman parte del eje curricular de la alfabetización cultural. Las instituciones educativas, como escenario cultural y educativo central en la vida de niñas y niños, deben brindar posibilidades que incluyan lenguajes y herramientas digitales, entre ellos la programación y la robótica, como parte de la oferta educativa que se ofrece en la actualidad. Los criterios de selección de los materiales digitales, en papel o en otros soportes, deben ser acordes a las finalidades formativas de la Educación Inicial.

En relación con las posibilidades de leer y escribir, el acceso a la Educación Digital permite realizar en muchos casos la posibilidad de ensayos, de envíos de mensajes con un sentido comunicativo en contextos reales y sociales, enseñando la función social de escribir y leer.

- **Formación de la Identidad Personal y Social**

Hace referencia a los procesos mediante los cuales las nuevas generaciones se van apropiando de la cultura, en el acto de construir su propia identidad personal. Identidad que al mismo tiempo participa de una compleja trama de significados, valores y prácticas culturales. Los vínculos con adultos, adultas y pares –fundamentalmente en el contexto familiar e institucional– y los intercambios con el entorno material y simbólico van estableciendo lazos humanizantes y subjetivantes que constituyen al sujeto en sí mismo, en relación con los otros y las otras.

La dimensión de la Formación Personal y Social constituye, además de un eje curricular, un Campo de Experiencias de la propuesta educativa. En este sentido, el trabajo docente implica ser acompañante afectivo, “figura de sostén”, “otro significativo”, responsable de favorecer la formación personal y social. El o la docente como mediador de la cultura opera como intermediario del niño, de la niña y los bienes culturales que pone a su disposición, le ofrece múltiples situaciones enriqueciendo el proceso de alfabetización cultural. Para asumir estos desafíos, el o la docente se reconocen a sí mismo como artesano - artesana de la enseñanza, en cuanto que programa, proyecta, despliega estrategias, construye configuraciones didácticas, definiendo la manera de llevar a la práctica una propuesta de Educación Integral. En síntesis:

<table>
<tr><td colspan="4">Educación Integral

Finalidad formativa de la Educación Inicial</td></tr>
<tr><td>Eje curricular

Formación Personal y Social</td><td colspan="3">Eje curricular

Alfabetización Cultural</td></tr>
<tr><td>Campo de Experiencias de la Formación de la Identidad Personal y Social</td><td>Campo de Experiencias Lúdicas</td><td>Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión: Prácticas del Lenguaje. Lenguajes artístico-expresivos (Artes visuales, Literatura y Música). Motricidad</td><td>Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático</td></tr>
</table>

3.2.2.2. Los contenidos organizados en Campos de Experiencias, expresados en Núcleos de Aprendizajes por Campo (NAC)

Los Campos de Experiencias son uno de los modos posibles de organizar los contenidos, que en este Diseño Curricular están expresados en términos de NAC. El foco está puesto en las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los niños y las niñas.

Se considera que los "contenidos" expresados en términos de NAC forman parte y se han de encontrar comprometidos en situaciones potentes, ricas, vivas, que resultan de interés, que guardan sentido, para los niños y las niñas.

Para profundizar en la temática, se propone responder al interrogante: ¿Por qué Campos de Experiencias?

En el presente Documento, se sostiene la concepción de *Campo* como organizador curricular.[29] "Esta idea de campo como espacio de construcción social, proviene de los aportes de Bourdieu (1997) y nos permite pensar en las cotidianas disputas y contradicciones que se gestan en toda comunidad de intereses diversos. Reconocemos que este espacio social de lucha genera acuerdos y desacuerdos que confluyen en procesos de

[29] Todas las categorizaciones y organizadores resultan constructos en parte arbitrarios, dado que se recurre a ellos al solo efecto de ayudar en la tarea didáctica.

interacción entre sujetos y conocimientos. Asimismo se adhiere a la opción curricular de presentar los aprendizajes para promover en las múltiples y diversas infancias organizados en Campos de Experiencias.

Por otro lado, se apela al término *experiencias* adhiriendo a la perspectiva de Larrosa (2012). Para quien, es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. La experiencia es "eso que me pasa", que supone que algo pasa: un acontecimiento. La experiencia es en mí (…en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, en mis saberes, mis sentimientos, mi voluntad, mi poder), donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. Es un movimiento de ida y vuelta. En la experiencia el sujeto hace la experiencia de algo –valga la redundancia–, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. La experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí.

En palabras literales de Larrosa (2014), "llama a eso que "me pasa a mí" el "Principio de subjetividad o Principio de trasformación". El resultado de la experiencia (es) la formación o la trasformación del sujeto de la experiencia".

Los Campos de Experiencias que se incluyen en el presente Diseño Curricular se definen recuperando y reformulando los aportes anteriormente mencionados y los planteos históricos de Lydia Bosch (1995), quien reconoce como ejes del aprendizaje infantil: el juego, el lenguaje y el ambiente. Estos aprendizajes se construyen durante el proceso de constitución de la identidad y la vida con otros y otras a través de aprendizajes propios del Campo de la Formación Personal y Social.

Se proponen los siguientes Campos de Experiencias:

- ✓ Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social
- ✓ Campo de Experiencias Lúdicas
- ✓ Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión: Prácticas del Lenguaje, Lenguajes estético-expresivos (Artes Visuales, Literatura y Música), Motricidad
- ✓ Campo de Experiencias para indagar y conocer el Ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático

La propuesta reside en ofrecer contextos de vida enriquecedores que potencien experiencias significativas en estos cuatro Campos de Experiencias. De esta manera, se contribuye proponiendo de modo equilibrado el acceso a una Educación Integral, finalidad principal de la Educación Inicial. En cada Campo de Experiencias, se presentan y definen los Núcleos de Aprendizajes, elaborados a nivel provincial (NAC). Se toman como punto de partida los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nacionales. (NAP, 2005 MCyE).

> Un Núcleo de Aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (NAP. 2005 MCyE.)

A partir de los NAP, en cada Campo de Experiencias se definen, como parte de los procesos de especificación curricular, los Núcleos de Aprendizajes por Campo (NAC). Estas especificaciones atienden a lo contextual propio de la provincia de Río Negro. Constituye entonces una formulación a nivel provincial que especifica, abre, puntualiza dimensiones-aspectos específicos de cada NAP general, de manera de ofrecer al docente un repertorio amplio y claro de aquello que ha de enseñar.

Los NAC se han organizado con la denominación "Desde… hacia", intentando de esta manera, explicitar una secuencia posible. Esta propuesta hace visible un camino o proceso, el cual forma parte de un continuo. Al fundamentar la propuesta desde una mirada situada, los puntos de partida de los aprendizajes de los niños y las niñas son múltiples y variados, dependiendo de diversas variables. Lo mismo sucede con el "hacia", el cual identifica una posibilidad u oportunidad de avance, más allá de comprender que algunos niños y niñas no accederán a una meta-contenido y otros y otras lograrán superarla. En una franja amplia, se sitúa entonces la explicitación de los NAC.

El campo como espacio social estructural y estructurante está conformado por saberes y prácticas que producen y reproducen en los sujetos identidades y subjetividades. En este Diseño Curricular, este proceso se estructura mediante Campos de Experiencias. La experiencia infantil se sitúa en diversos contextos geográficos, sociales, culturales y familiares. Es así que se ha de reconocer y valorar la pluralidad de infancias y familias, lo cual determina diferentes formas de ser niña-niño, delineando múltiples trayectorias de vida posibles. Cada sujeto llevará consigo las huellas de su modelo de crianza, su cultura, su forma de ser y estar para construir su identidad, su ciudadanía, con sus familias, su comunidad de origen y en relación con las instituciones que educan a la infancia.

Los Campos de Experiencias propuestos en este Diseño Curricular:

- ✓ reconocen la identidad, características, necesidades y formas de apropiación de los sujetos de la Educación Inicial, como así también sus posibilidades, potencialidades y derechos. En este marco, las experiencias no son una simple acción sobre los objetos o vivencias aisladas, sino que implican el proceso interno de constitución de la subjetividad que hace que esa experiencia sea única e irrepetible;
- ✓ se relacionan, se entrecruzan e interactúan con los aportes de los aprendizajes propios de cada uno, en pos de potenciar la riqueza de las experiencias ofrecidas en las instituciones educativas, respondiendo al principio de globalización y articulación de contenidos, expresados en Núcleos de Aprendizaje, característicos de este nivel educativo;
- ✓ ofrecen posibilidades de visualizar innumerables y variadas experiencias directas, las cuales brindan oportunidades a los niños y las niñas para sentirse gratamente sorprendidos, conmovidos, que los sensibilice, que los aliente a que se hagan nuevas preguntas, que

los desafíen y problematicen. Es decir, se deben generar condiciones vigorosas de disfrute, que alienten a que el niño y la niña vaya "más allá" del terreno conocido, salte la cerca de sus registros de vida, siga abriendo y ampliando los confines de la alfabetización cultural y, en simultáneo, de la Formación de la Identidad Personal y Social;

- ✓ se relacionan en función del proyecto del cual se trate, se articulan, se movilizan, se asocian, se complementan para dar lugar a la acción pedagógica que permite al sujeto de la Educación Inicial vincularse con el conocimiento, para formarse desde un lugar gozoso, aprender, jugar y constituir su subjetividad y ciudadanía. Hechos que suceden en contextos no escolares enriquecidos culturalmente que lo han de reconocer y valorar como un sujeto de derecho;
- ✓ brindan oportunidades de un contacto de "primera mano", similar a aquellas experiencias clásicamente denominadas "experiencias directas". Los distintos Campos de Experiencias han de comprender y estar nutridos por innumerables y variadas experiencias directas.
- ✓ consideran que es inherente al niño y a la niña la necesidad permanente de jugar, de adquirir habilidades o determinadas destrezas, conocimientos, valores, pautas, informaciones, desarrollar modos de interacción con otros y otras, lograr distintas formas de expresión, de comunicación, de indagación, de resolución de problemas. Todas estas menciones resultan una plataforma constitutiva de los Campos de Experiencias que alientan a una mayor proximidad a los modos de aprender de los niños y las niñas e intentan generarse como organizadores para el y la docente, para quebrar con "la clase de...", centrada más en un contenido disciplinar fragmentado, olvidándose de las maneras peculiares de aprendizaje de los niños y las niñas;
- ✓ incluyen los aportes de los contenidos disciplinares sólo para enriquecer la mirada del maestro-maestra;
- ✓ promueven que el niño o la niña no quede cautivo en el plano de la información; incluyen a la información, la imaginación, la expresión como partes constitutivas del Campo, en cuanto ponen en contacto al niño, a la niña y al grupo de la sala con un objeto de experiencia que lo moviliza, lo conmueve e interpela.

Como ya se ha explicitado, los diferentes Campos de Experiencias constituyen las dimensiones de la Educación Integral, dado que especifican cada uno de los dos ejes curriculares:

- ✓ **Formación de la Identidad Personal y Social**
- ✓ **Alfabetización cultural**

3.2.3. ¿Cómo enseñar?

Tal como se ha explicitado desde la nueva agenda de la didáctica de la Educación Inicial, se desarrollan en lugar de la categoría “metodología” aquellos aspectos vinculados con los dispositivos para organizar la enseñanza: espacio, tiempo, grupos y un planteo general de algunas formas de enseñar a los niños y las niñas menores de 6 años.

- **3.2.3.1. Dispositivos para organizar la enseñanza: espacio, tiempo y grupos**

Espacio: del espacio “físico” al ambiente alfabetizador

El Espacio físico es “desde y donde” el y la docente pueden construir un ambiente (Iglesias Forneiro, 1996). Tratar acerca del ambiente implica considerar el conjunto de interacciones que suceden cuando un espacio físico, con determinados materiales y objetos dispuestos de una especial manera, es el producto de un conjunto de decisiones tomadas por parte del docente siguiendo diversos criterios, con el propósito fundamental de constituirlo en un espacio amigable, provocador y facilitador de aprendizajes. En los términos de Zabalza, M. (2000), el ambiente se lo concibe como una estructura de oportunidades. Es decir, se trata de que los diferentes espacios de las instituciones educativas puedan constituirse en contextos de vida enriquecedores y enriquecidos para los niños y las niñas, para las familias y la comunidad.

Un Ambiente Alfabetizador es un espacio pensado y dispuesto intencionalmente para provocar aprendizajes, por lo tanto es un Ambiente que enseña, que ayuda a los niños y a las niñas a conocer, construir, jugar, leer, intercambiar, probar, experimentar, dialogar con otros y otras, apreciar, pintar, entre otras tantas posibilidades para elegir, de las variadas ofertas dispuestas por parte de los y las docentes en la Educación Inicial.

Armar ambientes, espacios, cuidando los criterios estéticos, constituye un desafío que permite ofrecer visiones, “espectáculos” para apreciar en el desenvolvimiento de lo cotidiano. En otro orden, cuidar la cantidad de juguetes, objetos, los colores y su diversidad, el modo en que se disponen los estantes y espacios para almacenar, o bien para poner a disposición de los niños y las niñas materiales son cuestiones para tener en cuenta. Un espacio bien intervenido puede convertirse en ambiente alfabetizador y puede organizarse en formato de Multitarea. Al diseñar el espacio permanente de la sala podemos encontrar espacios con escenarios únicos que convocan al grupo total a una misma actividad, o bien salas en las que los escenarios alternativos y simultáneos se ofrecen en la mayor parte de la jornada. Esta segunda opción se sostiene en la idea de que la Multitarea se constituye en un dispositivo privilegiado.

Los criterios para tener en cuenta en un adecuado diseño, organización e intervención del espacio con perspectiva de Ambiente Alfabetizador son:

- ✓ Funcionalidad. Tiene que ver con la relación que corresponde atender entre modos de disponer los lugares, los objetos, juguetes y aquello que se quiere que suceda.

- ✓ Transformabilidad. En cada sector o zona, es necesario reconocer la polivalencia que implica una organización flexible y abierta.
- ✓ Seguridad. Siempre se han de anticipar las formas de cuidar, de amparar, proteger, de que no haya riesgo alguno para niñas y niños. Esto también implica que en las formas de organización, intervención, se han de tener previstos materiales, proximidad a piletas (o sustitutos), modos de ubicación de sectores de merienda juego o exploración.
- ✓ Estética. Se ha de organizar un "microcosmos" enriquecido, sin figuras estandarizadas ni estereotipadas (realizadas de manera artesanal o comercial), priorizando reproducciones de artistas plásticos zonales, provinciales, nacionales o universales. Se trata de ofrecer ambientes que en su propia conformación (elección de colores, disposición de mobiliarios, objetos que se ponen en paredes, entre otros) atiendan a un criterio estético.
- ✓ La promoción de la interacción social y el respeto por la intimidad. Se trata de ofrecer espacios que en simultáneo promuevan la posibilidad de estar con otros y otras, la ocasión de participar por momentos solos o solas. Si bien principalmente se construye un ambiente, en cuanto lugar de encuentro, de intercambio, de interacción con otros y otras, también es posible que se instale una zona de tranquila aproximación con "lo propio", desde la intimidad o el encuentro "consigo mismo".
- ✓ La habitabilidad. Esto supone propiciar espacios cálidos, familiares y amigables necesarios para que los niños y las niñas se sientan cómodos y a gusto. Se deben analizar diferentes formas que de maneras sencillas hagan un ambiente atractivo y confortable.
- ✓ La apertura. Se refiere al aprovechamiento interno del ámbito institucional, tales como sala, pasillos, patio interno y externo, y también del mundo cercano que lo rodea. Es así que es necesario utilizar espacios extraescolares, como puede ser una plaza, un club de barrio, un museo, una biblioteca, un centro de jubilados, una zona ribereña o la proximidad a un lago, un sendero o una zona montañosa, entre otras.
- ✓ La generación de autonomía. Se ha de armar el ambiente para que el niño y la niña puedan elegir, construir con elementos y materiales que se ubiquen o instalen a su alcance. Esto significa construir un lugar "vivo" en el que con determinada permanencia y estabilidad se vaya posibilitando la adquisición progresiva de autonomía. Implica una continua resolución entre la tensión de cambio-transformación y permanencia-estabilidad, proponiendo un ambiente consolidado, seguro, firme y, en simultáneo, factible de una transformación.
- ✓ El desafío. Sugiere pertinentes y diferentes situaciones de aprendizaje, de acciones, de formas de exploración e indagación, que resulten interesantes. Se han de ofrecer diferentes posibilidades que inviten al juego, a la creación, la fantasía, al desarrollo de tareas, que sean suficientes con relación a la cantidad, que resulten potentes, en vinculación con la calidad.

Tiempo: del tiempo subjetivo al tiempo compartido. La gestión pedagógica del tiempo

El uso y la organización del tiempo dependen del enfoque y el criterio de gestión del docente y de la institución.

El o la docente se constituyen en el referente afectivo, emocional y estable, contribuyendo con la experiencia social de los niños y las niñas. Es quien ha de gestionar la organización pedagógica del tiempo, logrando un "diálogo" enriquecedor entre los tiempos personales, las experiencias y los tiempos colectivos.

El hecho de diferenciar el tiempo físico, el tiempo del reloj, externo, cuantificable y mensurable, del tiempo psicológico, subjetivo, relativo a una perspectiva temporal individual, implica una compleja construcción progresiva. El pasaje del tiempo propio marcado por la dimensión subjetiva, por el entorno familiar, por los iniciales ritmos biológicos, las vivencias afectivas, a la construcción de un tiempo compartido en un contexto institucional.

En la Educación Inicial es importante considerar los diferentes "tiempos de actividades" diarios que proponen Stein y Szulanski (1997), a saber: tiempos de actividades de rutina o cotidianas, de actividad grupal, de actividad a elección y actividades de tiempos intermedios (como "las esperas"), actividades grupales con el propósito de incluirlas en el devenir cotidiano. Se aclara que tienen prevalencia aquellas actividades electivas por parte de niñas y niños, propias de los espacios diferenciados funcionalmente (rincones o sectores), como organizadores permanentes de las propuestas de enseñanza. Podemos distinguir la organización del tiempo, en términos amplios (semana, mes, anual) y en términos discretos (día). El tiempo amplio o extenso se relaciona con el Proyecto, el Proyecto de Juego, la Unidad Didáctica o algunos de estos, coexistiendo con la Multitarea.

En cuanto a la organización del tiempo semanal, se ha de resolver atendiendo al cuidado de la duración aproximada de las actividades, a la alternancia entre actividades con mayor compromiso físico y otras más tranquilas, alternancia entre grupales y electivas, alternancia entre actividades al aire libre y en el espacio interior, alternancia entre actividades abiertas y cerradas con consignas precisas de realización, alternancia entre actividades creativas artístico-expresivas y otras más instrumentales de respuestas ajustadas a las convenciones. Se diseñará una agenda tentativa, un plan que atienda a una Educación Integral.

En el uso del tiempo corto o diario, se tendrá en cuenta el umbral de tolerancia atencional o de concentración de niños y niñas. Respetarlo y adecuarlo, implica no solo pensar en la potencia de la propuesta, sino también que esta no comprometa un sedentarismo corporal extenso (sentados en sillas, al decir de Foucault, como si fueran *sujetos sujetados*), aunque estén activos intelectualmente. Es decir, resolver el balanceo o regulación de las propuestas diarias, focalizando en las posibilidades de los niños y las niñas.

La jornada se presentará a los niños y las niñas, ordenada, previsible y "familiar", no rutinaria en el sentido tratado, tampoco uniforme, de manera tal que se presenten experiencias variadas y estimulantes.

La propuesta de Multitarea, en sus diversos formatos, propone ofertar tiempos de actividades electivas todos los días. Siguiendo a varios autores (Stein, Szulanki, 1997; Zabalza, 1996; Gallego Ortega, 1998; Godschmied, 2000; Willis y Ricciutti, 1985; Galperín, 1997; Soto, Violante, 2011, entre otros), todos los días se incluirá un periodo de actividad electiva donde los niños y las niñas puedan elegir a qué jugar, con quién, cómo, con qué material, decisión que supone una organización del espacio de la sala o de otros espacios institucionales compartidos, zonificados, sectorizados con

propuestas alternativas permanentes y variables, según los proyectos en marcha que se estén desarrollando en las salas. La multitarea favorece la implementación de tiempos flexibles que pueden respetar los individuales y grupales, acompañando las diferentes cronologías de aprendizaje respetando las trayectorias particulares de cada niño o niña (Soto y Violante, 2008).

Grupos: de los grupos de edades homogéneas a grupos y subgrupos de multiedad y otras combinaciones posibles

Los modos en que pueden organizarse los grupos para desarrollar las actividades son: actividades propuestas al grupo total, en pequeños grupos y de participación individual. En la Educación Inicial se pone énfasis en privilegiar y dar mayor tiempo al desarrollo de actividades organizadas en pequeños grupos o de participación individualizada. Esto resulta central, dado que es posible respetar los tiempos personales o individuales de aprendizaje. Por ello es favorable generar un clima de trabajo tranquilo, donde todos y todas (en sus tiempos y posibilidades) se encuentran comprometidos con tareas y juegos que promueven la construcción de saberes.

Se reconocen diferentes modos de guiar la conformación de los pequeños grupos. En primer lugar, se puede proponer que se agrupen en forma espontánea, ya sea eligiendo a qué o con quién jugar o desarrollar las distintas propuestas. También se considera adecuado planificar la conformación de los pequeños grupos definida de antemano por los y las docentes. En estos casos, se puede optar por armar grupos homogéneos o heterogéneos, según la propuesta de trabajo, puede resultar adecuada uno u otro criterio. Combinar en forma alternada la conformación de grupos homogéneos y heterogéneos, a veces manteniendo los mismos grupos por algunos periodos de tiempos y luego se los modifica, abre una red de interacciones riquísimas entre los integrantes de un grupo. El punto es que los niños y las niñas puedan intercambiar por un buen lapso, de manera tal que “entren en complicidad”, se vayan conociendo, vayan efectuando diversas negociaciones, sepan cómo ayudarse mutuamente, vayan coordinando acciones en conjunto, realicen descubrimientos, compartan juego o tarea.

El formato de la sala multiedad[30] se constituye en una oportunidad de participar de experiencias enriquecedoras, donde los aportes de los grupos de niños y niñas de diferentes edades favorecen la realización de los juegos y tareas. Las asimetrías, los diferentes dominios, el asumir liderazgos, el aprender a acompañar los avances de otros y otras, el desplegar afectos, el valorar al otro-otra en sus posibilidades, el colaborar a completar una tarea, los intercambios diversos, el despliegue de ternura y colaboración, la construcción de acuerdos, los pedidos de ayuda, las resoluciones compartidas desde los límites de cada uno; pueden resultar riquísimas regulaciones, coordinaciones, interacciones que comprometen retos de índole afectivo, social y cognitivo.

El o la docente entonces puede proponer trabajar en grupo total, en pequeño grupo o en forma individual. Esta definición está determinada por múltiples razones, tales como: el tipo de tarea o juego; el proceso de duración en el tiempo diario, semanal, o en aquel referido al Proyecto o la Unidad; o la peculiaridad de la situación que se plantea.

[30] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). “La sala multiedad en la Educación Inicial: una propuesta de lecturas múltiples”. Buenos Aires.

- **3.2.3.2. Formas de enseñar propias de la Educación Inicial**

Enseñar… Expresando y compartiendo los afectos… Arrullos, abrazos, emociones, miedos, alegrías

Ser parte de expresiones mutuas de afecto son formas cotidianas de acompañar la construcción de vínculos de confianza y de afecto con los otros y las otras. Es así que se ayuda a sentir que el mundo es un lugar seguro, grato, que vale la pena explorar. También se les enseña a confiar en el mundo y en ellos mismos, expresándoles cariño y reconocimiento frente a sus logros.

Enseñar… Ofreciendo el sostén y disponibilidad corporal

Con los más pequeños y pequeñas, el cuerpo puede abrazar, sostener, acunar, se convierte por momentos en un "caballito gris" en el que los chicos y las chicas se "suben", se sientan sobre las piernas de los y las docentes para jugar y galopar. También el cuerpo puede convertirse en el mejor "almohadón" para dormirse confiado y sereno. Corresponde que el o la docente se ofrezca con su cuerpo disponible, sentándose en el piso con ellos y ellas o convirtiéndose en muchas ocasiones en soporte o sostén para que se animen a ponerse de pie. Con los niños y las niñas más grandes, se puede jugar a las palmaditas, entrechocando las manos mientras se recitan rimas o se realizan juegos de fórmulas. De este modo, se va viendo que se ofrece *disponibilidad corporal,* sensibilidad corporal y gestual, se enseña jugando, se enseña a confiar en las propias posibilidades, se alienta la autoestima, se genera un clima de alegría compartida.

Enseñar… Mirando a los niños y las niñas con interés y atención. Observar

Se propone observar para dar seguridad, confianza y acompañar respetuosamente los procesos exploratorios y lúdicos. Cuando se los está mirando, si se lo hace con interés y atención, se les está enseñando que aquello que van haciendo es importante. Esto favorece a que ellos y ellas sientan confianza en sus posibilidades y se animen a explorar y descubrir el mundo.

Observar para reflexionar acerca de cómo se ha de actuar para interpretar las necesidades, demandas o "pedidos" explícitos o implícitos que los y las bebés expresan como los niños y las niñas. Los y las docentes interpretan el llanto, los gestos, determinadas vocalizaciones y balbuceos, miradas, movimientos, las expresiones de molestia, las sonrisas, la alegría, y deciden en la acción cómo ofrecerles un especial acompañamiento y atención a cada una de estas manifestaciones. En el caso de niñas y niños mayores de dos años, la observación atenta del actuar en el desarrollo de los juegos y actividades permite encontrar las formas de intervenir enriqueciéndolos, ampliando las oportunidades, aportando información para resolver situaciones, mediando ante conflictos, entre otras variadas formas de participación docente.

Enseñar… Realizando las diversas acciones en forma conjunta

Hay muchas situaciones que bebés, niñas y niños necesitan del apoyo sensible de los adultos y adultas. Tal como lo plantea Bárbara Rogoff (1993), al desarrollar la conceptualización de “participación guiada” y “traspaso paulatino del control de la situación”, es evidente que docentes atentos, que saben observar las posibilidades de acción de bebés, niñas y niños, logran retirarse a tiempo y favorecer la asunción de la responsabilidad de la acción por parte de los mismos, en el momento en que cuenta con las condiciones para asumirlo.

También con los niños y las niñas más grandes, se enseña a jugar un juego con reglas convencionales, como es el caso del “Ta-te-ti” o “La casita robada” con cartas. Adultos/adultas, niñas y niños lo juegan de manera conjunta muchas veces; al decir de Patricia Sarlé (2004), se les “presta conciencia” acerca de los secretos del juego, “los guiños y sus mañas”. A medida que lo juegan, lo van aprendiendo, hasta que lo pueden hacer con otros niños y niñas sin necesidad de la presencia del adulto o adulta. Cuanto más lo juegan, más lo comprenden, mayor dominio y autonomía van adquiriendo, cuanta mayor autonomía logran, mayor libertad adquieren.

Enseñar… Construyendo lugares, espacios para jugar, enseñar y aprender

Enseñar construyendo escenarios implica ofrecer un ambiente alfabetizador. Esta forma de enseñar se refiere a la consideración del Espacio como dispositivo para organizar la enseñanza. Conceptos que se han desarrollado en detalle en apartados anteriores.

Enseñar… Armando un repertorio o itinerario en el que resulte posible la reiteración, la repetición

Repetir es dar oportunidad de volver a hacer, de que el niño y la niña recuperen la memoria acerca de lo construido y logren progresar en su sistema de interpretación o en las habilidades que despliegan, de manera tal que vayan adquiriendo un paulatino dominio y afianzamiento de los aprendizajes. Para los más pequeños, las formas de enseñar-jugar, de jugar-aprender necesitan ser reiteradas, repetidas, para que el aprendizaje, que es un proceso individual, se vaya dando en los tiempos que cada niño y niña necesita. Repitiendo exploraciones, distintos formatos de juegos, canciones, abrazos, rituales, el niño y la niña disfrutan y se manifiestan cada vez más autónomos en sus juegos y acciones cotidianas. En el caso de los niños y las niñas más grandes, la reiteración sigue resultando necesaria. Se reitera de la misma manera hasta que la propuesta o situación planteada se va ampliando y se van agregando otros modos de enriquecer la situación original. A medida que las repiten, se van familiarizando con aquello que se les propone, van comprendiendo cada vez mejor y haciendo o participando de manera más dinámica, más plena.

Enseñar… Proponiendo experiencias directas y planteando situaciones, preguntas, problemas

Esta forma supone enseñar planteando problemas u ofreciendo situaciones, experiencias directas que impliquen un reto, o desafíen a los niños y las niñas a pensar, comparar, expresarse, relacionar, sacar conclusiones. Muchas veces haciendo algunas preguntas que guarden sentido con la tarea o el juego que llevan a cabo, se puede ayudar a que los más grandes se sientan invitados a analizar, conocer o comprender el mundo que los

circunda. En las búsquedas de las respuestas a estas preguntas, van aprendiendo diferentes saberes, van construyendo nuevos conocimientos, se van apropiando de múltiples aprendizajes en los que participan Campos de Experiencias diferentes.

Enseñar… Nombrando lo que hacemos… hablando

La palabra se hace presente para expresar afecto, interés por lo que hace el niño y la niña, reconocimiento por sus logros, atención, preocupación, sirve para preguntar indagar, valorar... Es importante hablarles de modo completo, aun cuando aparentemente no comprendan en detalle cada palabra, porque siempre registran el sentido y significado total del mensaje. Dar espacio a la palabra hablar, escuchar, intercambiar, compartir ideas, en pequeños grupos, entre niños y niñas, y adultos resulta una actitud esencial.

A través de la palabra se transmite el sentido social y cultural que tienen ciertos modos de actuar, como así también el uso social de los objetos. La palabra encierra y transmite los sentidos sociales de las acciones y del uso de los objetos, la palabra explica, indica, “abraza”, sanciona, ampara, valoriza, reprueba, informa, alienta, alerta, expresa, brinda alegría y confianza. Parafraseando a Gianni Rodari (1973): el uso total de la palabra para todos y todas, no para que todos sean artistas (literatos), sino para que ninguno sea esclavo.

3.2.4. Articulando el qué y el cómo enseñar

Algunos Organizadores de la Enseñanza/Configuraciones didácticas propias/específicas de la Educación Inicial

Como ya hemos afirmado: Las “Configuraciones didácticas” Litwin, (1997) son los modos particulares que despliega el y la docente para favorecer los procesos de aprendizaje, procesos de construcción de conocimientos. Al decir de Edelstein .G (2015) una particular “construcción metodológica “que articula el qué y el cómo enseñar para acompañar /ayudar a los niños y a las niñas a aprender en función de los propósitos para qué sostenidos en las razones de enseñar, que fundamentan las respuestas al por qué. Los Organizadores de la Enseñanza son ejemplos de Configuraciones Didácticas propias de la Educación Inicial.

<table>
<tr><th colspan="4">QUÉ ENSEÑAR</th><th>CONFIGURACIONES DIDACTICAS
proponen una forma particular de
ARTICULAR
EL QUÉ Y EL CÓMO ENSEÑAR</th><th>CÓMO ENSEÑAR</th></tr>
<tr><td colspan="4">Educación Integral - Contenidos expresados como NAP/NAC

Organizados en Campos de Experiencias…</td><td>Algunas Configuraciones didácticas

propias de la Educación inicial

(Lo que proponemos planificar/Diseñar)</td><td>Dispositivos para organizar la enseñanza

Y

Formas de enseñar</td></tr>
<tr><td>…para la Formación Personal y Social</td><td>…lúdicas</td><td>…para la comunicación y la expresión</td><td>…para indagar y conocer el ambiente socio-cultural, natural, tecnológico y matemático</td><td></td><td>Dispositivos…

• Espacio Tiempo Grupos.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Proyectos/Secuencias didácticas Ambiente /Unidades Didácticas</td><td rowspan="7">Formas de enseñar

• Expresando y compartiendo afectos.
• Ofreciendo disponibilidad corporal
• Observando
• Realizando acciones conjuntas
• Repitiendo con recurrencias
• Planteando problemas
• Nombrando aquello que hacemos</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Proyectos /secuencias didácticas Experiencias Estéticas.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Proyectos /secuencias didácticas Vida Cotidiana</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="2">Proyectos /secuencias didácticas. Juego</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Multitarea Proyecto de espacios permanentes./Formando parte de una secuencia didáctica o un momento de la UD</td></tr>
</table>

A continuación veamos las relaciones de todo lo presentado con los “Pilares (…)” para organizar la enseñanza, ya presentados estos se constituyen en los fundamentos, principios orientadores para pensar la acción.

	POR QUÉ DECIDIMOS ALGUNAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS	CONFIGURACIONES DIDACTICAS ARTICULAN QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR						EL DOCENTE ARTESANO **PLANIFICA** **DISEÑA Y ANTICIPA** LA ENSEÑANZA
		CÓMO ENSEÑAR		**QUÉ** ENSEÑAR - PARA QUÉ ENSEÑAR				ARTICULAN QUE Y COMO ENSEÑAR
	Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial	**Dispositivos para organizar la enseñanza**	**Formas de enseñar**	**Educación Integral - Contenidos expresados como NAP/NAC Organizados en Campos de Experiencias…**				**Algunas Configuraciones didácticas propias de la Educación inicial**
1	Educación Integral							
				…para la Formación Personal y Social	…lúdicas	…para la comunicación y la expresión	…para indagar y conocer el Ambiente social natural tecnológico y matemático	
2	Núcleos de Aprendizaje articulados (NAC-NAP)							Proyectos/Secuencias didácticas **Ambiente** /Unidades Didácticas
								Proyectos /secuencias didácticas **Experiencias Estéticas**.
								Proyectos /secuencias didácticas **Vida Cotidiana**
								Proyectos /secuencias didácticas. **Juego**
3	Centralidad del Juego							

4	Multitarea							**Multitarea** Proyecto de espacios permanentes./Formando parte de una secuencia didáctica o un momento de la UD
5	Ambiente Alfabetizador	Espacio	Construyendo escenarios					**Diseña el Espacio de su sala e institucional**
6	Tiempos flexibles y diversos	Tiempo						**Planifica Cronograma semanal / Planificación periódica**
7	Formas de agrupamiento flexibles y diversos	Grupos.						**Diseña diferentes agrupamientos**
8	Familias - participación							
9	Docente diseña la enseñanza							
10	Docente evalúa aprendizajes y enseñanza							
			Expresando y compartiendo afectos.					
			Ofreciendo disponibilidad corporal					
			Observando					
			Realizando acciones conjuntas					
			Repitiendo con recurrencias					
			Planteando problemas					
			Nombrando aquello que hacemos					

Los Organizadores de la Enseñanza son ejemplos de Configuraciones Didácticas propias de la Educación Inicial, son esquemas ordenadores, formatos potentes, complejos que se eligen para anticipar, diseñar, y organizar la puesta en marcha de la enseñanza.

Algunos de los **Organizadores de la Enseñanza/ Configuraciones Didácticas** propias de la Educación Inicial:

- **Proyecto-Propuestas de Juego.**
- **Vida Cotidiana**
- **Experiencias estéticas.**
- **Proyectos -Propuestas de "Ambiente" -Unidades Didácticas.**
- **Multitarea.**

Se caracterizan por poner a disposición de las niñas y niños, situaciones de aprendizaje nucleadas bajo un eje determinado, que resulta globalizador y portador de sentido. Se constituyen en los anclajes reconocidos para la organización de los espacios, los grupos y los tiempos (diarios, semanales, por proyectos, anuales).

Los Organizadores de la Enseñanza se los considera promotores de aprendizajes, para los niños y niñas de 45 días a 5 años, porque cumplen con determinadas condiciones:

- Presentan una propuesta globalizada que involucra una concepción de Educación Integral.
- Comprometen en su seno o núcleo a varios Campos de Experiencias que pueden estar articulados entre sí con sus contenidos expresados en términos de NAC.
- Implican la construcción de un ambiente alfabetizador vinculado con el o los ejes seleccionados.
- Proponen tiempos tentativos de desarrollo, por lo tanto plantean tiempos respetuosos de los procesos particulares de aprendizaje.
- Apelan a la participación genuina de los niños y niñas en tanto sus actividades centrales son jugar, explorar, construir, representar a través de los diferentes lenguajes sus descubrimientos y relaciones, disfrutar de producciones culturales escuchando, mirando, bailando. Facilitan la resolución de desafíos diversos en la acción.

- Convocan a la acción de niños y niñas como protagonistas gozosos, pensantes y “hacedores”, ofreciendo la posibilidad de actuar sobre los objetos y observar, dramatizando, construyendo, realizando juegos con reglas, “escribiendo y leyendo”, cantando, bailando, haciendo sencillas cuentas.

- Constituyen una de las posibles concreciones de propuestas acordes a lo enunciado en los “Pilares”.

A continuación abordaremos una caracterización de cada uno de los Organizadores de la Enseñanza propuestos en el presente DC

Proyectos - Propuesta de Juego

Se reconoce que existen múltiples maneras de explicar y caracterizar el juego. Se han ido construyendo conceptualizaciones que permiten comprender el juego en el contexto escolar, en la relación juego-conocimiento. Partiendo de la definición de Patricia Sarlé (2010), “El juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria, en la que los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o el propósito de “jugar a...”. En el juego los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga”. En este sentido:

> Si bien el juego puede ser pensado como método, recurso, motor de desarrollo y modo de presentar las actividades, lo que está puesto en cuestión es el **hecho de jugar**; la posibilidad de ofrecer espacios y tiempos que le permitan al niño acrecentar su repertorio lúdico, usar su imaginación en la creación de escenas, expresar sus ideas a través de un tipo de actividad que le es propia [...] El juego debe ser parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza. Como un contenido a enseñar, como un modo de enseñar contenidos [...] en consecuencia, es necesario darle al juego un protagonismo explícito en el diseño y la puesta en marcha de la propuesta didáctica, a partir de considerar los diferentes tipos de juego y evaluar las articulaciones que resulten más pertinentes con otros contenidos. (Sarlé, Rodríguez Saénz, Rodríguez, 2014: 25)

Cuando se refiere a tipos de juego, se define como posible organización los juegos con objetos y de construcción, los juegos dramáticos (o socio-protagonizado), los juegos con reglas convencionales.[31] Por su parte, los proyectos de enseñanza centrados en Juego desde el enfoque que se presenta están sostenidos en una premisa básica: desde el lugar del respeto y la alegría, se enseña el juego, se aprende a jugar jugando. Cuanto más se juega, más se aprende, cuanto más se aprende, de manera más rica y potente se juega. Cuanto más se juega, mayor es la apropiación del conocimiento, de la construcción del mundo real y del simbólico-cultural. Durante el acto de jugar, el niño y la niña apelan a una multiplicidad de formas de maximizar la exploración, la construcción del conocimiento; van adquiriendo confianza y fuerza de voluntad para perseverar en su capacidad, en los logros de aprendizajes; toman decisiones, coordinan acciones, negocian con otros y otras, comparten valoraciones, emociones, percepciones, (sobre sí mismos, los otros, las cosas, el mundo); van adquiriendo habilidades, autonomía; realizan intercambios comprometiendo

[31] Manteniendo el mismo encuadre resulta fértil tener en cuenta los aportes de Inés Rodríguez Sáenz con respecto a: “El juego en el patio” Cap. 1. “Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos”. Patricia Sarlé (coord.) (2008). Buenos Aires: Noveduc.

diversos lenguajes; resuelven problemas; enriquecen y amplían su mundo cultural al conocer y participar de producciones propias de su comunidad y de otras comunidades.

Los proyectos son estructuras didácticas que presentan la siguiente organización: están nucleados o hacen foco en un eje que está relacionado con: el juego con objetos y de construcción, o bien con el juego dramático, o con el juego con reglas convencionales. Se arma un entramado o una secuencia de diferentes situaciones de juego y actividades que sostienen la comprensión de los contenidos que se van abordando. Experiencias directas, modos de representación estético-plástico, apelación a fuentes diversas, testimonios plasmados, formas de comunicar por escrito, se van entramando con el acto de jugar.

La definición de este tipo de proyectos, en primer término, se sustenta prioritariamente en el campo de juego y en la alfabetización inicial (entendida esta última en el sentido de las Prácticas del Lenguaje, incluida en el Campo de Experiencias de la Comunicación). Los Proyectos de Juego no tienen como criterios sustentadores y de viabilidad los clásicos lemas: “de lo fácil a lo difícil”, ni “de lo concreto a lo abstracto”, ni “de lo simple a lo complejo”. Tampoco el de “complejización creciente o progresiva”, más centrada en una lógica estrictamente disciplinar. Su organización interna es espiralada, donde se va interactuando de muy diversas y agradables maneras. En este sentido, compromete una trama o secuencia en la que se juega, se realizan variadas experiencias directas relativas al eje del proyecto, se apelan a distintas fuentes, se vuelve a jugar, se realizan representaciones desde el lenguaje plástico, se trabaja el ambiente, se interviene el espacio, se lo convierte en alfabetizador, desde el eje del Proyecto y su desarrollo.

Los Proyectos de Juego pueden coexistir con el desarrollo de Multitarea, de Unidades Didácticas.[32] En el caso de los Proyectos de Juego en los primeros años, se propone organizarlos alrededor de, por ejemplo, un tipo de juego del “como si”. Otro organizador puede estar dado por armar diferentes conjuntos de materiales que se irán revisando, ampliando, cambiando, para ofrecer mayor riqueza en la exploración. En la dramatización, en la construcción, en la reiteración y participación de formatos propios de los juegos tradicionales, los niños y las niñas se van apropiando del universo cultural y lúdico.

Vida Cotidiana

Las actividades cotidianas de crianza como alimentación, higiene, sueño y juego han de contribuir a enriquecer los contextos de vida de los niños y las niñas, siendo oportunidades principales en que los y las docentes enseñan. Las actividades propias de la Vida Cotidiana en la tarea con los niños y las niñas más pequeños asumen un carácter preponderante como “figura”, y requieren una atención permanente de parte del docente.

32 Remitirse a: “El Juego en el nivel Inicial. 1) Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza (2010); 2) Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos (2010); 3) Juego dramático. Hadas, brujas, duendes (2010); 4) Juego reglado. Un álbum de Juegos (2010); 5) Juego espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje, (2014); 6) Juego de construcción. Caminos, puentes túneles (2014); 7) Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos (2014); 8) Juegos con reglas convencionales. Así me gusta a mí!. (2014). Cuadernos de la Organización de Estados Americanos (OEI) P. Sarlé, I. Rodríguez Saénz, E. Rodríguez, V. Batiuk (coord.) Edición en papel y en línea.

En las salas de los niños y las niñas más grandes, existe una tendencia a que las actividades cotidianas caigan en una suerte de rutinización, entendida como mecanización o automatización de tareas, que hace que vayan perdiendo sentido. De esta manera, se trata de hacer posible el coexistir, conciliar o entramar la actividad cotidiana o de rutina, con determinadas propuestas de enseñanza que complementen, recreen y enriquezcan los aprendizajes.

Experiencias Estéticas

A efectos de caracterizar la Experiencia Estética, en cuanto Organizador de la enseñanza, se propone partir de la siguiente definición:

> La experiencia estética se refiere al proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes, son actos de percepción y de producción en los que los sujetos participan según sus posibilidades individuales y sociales así también como según sus historias de vida. […] al producirse una experiencia estética los sujetos sienten una conmoción del alma […] Pensar en las experiencias estéticas que se propician en los niños nos lleva a pensar en instalar tiempos de fiesta, de contemplación, de goce, un tiempo no apurado, un tiempo demorado, un tiempo que comparte notas con el tiempo de juego, tiempo subjetivo, sentido, vivido, tiempo lleno, pleno, porque no se destina a otra cosa que no sea estar allí. (Soto y Vasta, 2015: 36)

¿Cómo es posible construir condiciones para que sea posible proponer un tiempo de fiesta, un espacio compartido que conmueva, que emocione, que se puede presentar para lograr apreciar, contemplar, producir y crear?

Se reconoce que una primera condición consiste en seleccionar un repertorio y un conjunto de actividades o de situaciones de enseñanza que se pueden proponer a partir de una obra. Hecho que supone enseñar la obra, asumiendo una actitud emotiva, con una carga sensible, afectiva, característica de la Experiencia Estética, como resulta el compartir la emoción y el hacer artístico-expresivo del que participan los niños y las niñas (bailar, cantar, producir ritmos, tocar, pintar ,dibujar).

Una segunda condición se vincula con el Tiempo. Corresponde que se dedique un tiempo diario, semanal, periódico, diseñado y anticipado para disfrutar de las Experiencias Estéticas y para la apropiación de los diferentes Lenguajes artísticos-expresivos que son una de las experiencias que resultan convocantes y gratificadoras para bebés, niñas y niños.

El Tiempo, en el entramado de la Experiencia Estética, resulta un tiempo diferente al tiempo real, al de la cotidianeidad. Es un tiempo detenido, es el tiempo de la producción creativa y la contemplación. Crear condiciones como las establecidas implica respecto del Tiempo, el dedicar momentos en el día y todos los días. Es necesario entonces que se instale como una práctica diaria, el contar con momentos para que los niños y las niñas escuchen narrar o leer cuentos, momentos para jugar juegos con rimas, momentos para escuchar música y bailar, organizados con diferentes criterios, según los diferentes períodos del año escolar, según las diferentes semanas.

La tercera condición que se ha de tener en cuenta tiene que ver con el hecho de planificar las Experiencias Estéticas como Organizadores de la Enseñanza. Esto supone anticipar el diseño del espacio. Es así que resulta factible organizar para *el rincón de lectura* un lugar que incluya estantes o cajas de cuentos, para que los niños y las niñas los tomen en forma autónoma cuando tengan ganas de leer.

Una nota característica de la construcción de la Experiencia Estética es la de lograr que la enseñanza de los Lenguajes estético-expresivos se entretejan en la trama del Tiempo del quehacer cotidiano, pero con un espacio propio, con un reconocimiento profundo de su identidad a la hora de definir cuáles son las actividades que han de ocupar un tiempo. Un tiempo reconocido, un tiempo querido, un tiempo de enseñar y un tiempo de aprender. Las Experiencias Estéticas para los primeros años están centradas en el goce de las primeras apreciaciones y exploraciones, dando lugar a que se presenten para los niños y las niñas más grandes proyectos donde la contemplación y la producción de imágenes bidimensionales o tridimensionales conduzcan a desafíos que resulten conmovedores e interesantes. Experiencias que también facilitan el conocimiento de algunos rasgos donde fueron gestados, los contextos (zonas, costumbres, modos de vida, historias) de los distintos artistas, de sus creaciones, del lenguaje visual o de sus músicas y danzas.

Proyectos - Propuestas de “Ambiente” -Unidades Didácticas”

Son Organizadores de la enseñanza para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático. Resultan adecuadas para niñas y niños de más de 3 años. Comprenden un recorte didáctico del ambiente, están nucleados bajo un eje que puede ser social o natural. Están constituidos por experiencias directas que se llevan a cabo dentro y fuera de la institución, que se abordan dentro de los Campos de Experiencias correspondientes. También pueden comprometer la resolución de problemas específicos.

Multitarea

La Multitarea implica brindar dos o más propuestas de actividades en simultáneo, entre las cuales los niños y las niñas pueden optar para realizar, probar, complementar, experimentar, dramatizar, descubrir. Cada una de las propuestas se arma ofreciendo materiales en un espacio determinado, sectores, rincones, zonas, áreas, en el espacio total, o bien, utilizando el interior de la sala y otros espacios disponibles cercanos que se decida habilitar para armar la propuesta. La Multitarea es una modalidad organizativa privilegiada porque favorece el desarrollo de actitudes de progresiva autonomía, promueve el trabajo en el pequeño grupo, respeta los tiempos de aprendizaje individuales. Al ofrecer propuestas desafiantes, contribuye al logro y concreción cotidiana de una Educación Integral.

En el Jardín Maternal la multitarea resulta constitutiva, dado que las actividades de alimentación, higiene, sueño y juego se dan en simultáneo en subgrupos o de manera individual, especialmente en la sala de bebés. Luego se van sucediendo ajustes, acomodaciones referidas a algunos

tiempos institucionales que deben ser muy respetuosos de las posibilidades de cada niño y niña en particular.

Ullúa (2009) caracteriza en forma clara la Multitarea en el Jardín Maternal cuando plantea que al entrar a una sala de bebés y tratar de reconocer cuál es la actividad que se está realizando, aparecen varios subgrupos en los que se observan: algunos bebés que descansan, otros y otras que juegan, otros y otras que toman mamadera o están a upa de alguna de los o las docentes.

Además de que la Multitarea sea constitutiva del devenir en el Maternal, dentro de las propuestas de actividades de juego u otras alternativas, se han de identificar por lo menos dos propuestas simultáneas, para que los niños y las niñas puedan optar, alternar en el "ir y venir", de zona en zona, como resulta esperable cuando son pequeños o pequeñas. Es así que es posible que logren: dramatizar meciendo al muñeco-bebé para ayudarlo a dormir; dejar todo o llevarlo a upa; mirar un libro…, luego construir torres con bloques de espuma de goma…, acercarse al docente para pedirle mimos…, dejarse abrazar…, volver a los juguetes…, los materiales…, a las propuestas simultáneas.

En este sentido en Soto y Violante (2008) proponen la presentación de escenarios permanentes y móviles, como uno de los principios para tener en cuenta en el armado de propuestas de "Buena Crianza". El escenario cotidiano donde los niños y las niñas pasan su jornada ha de constituirse en un contexto de vida enriquecedora (Zabalza, 2000). De esta forma, se reconoce que en las salas se tienen que ofrecer escenarios permanentes y otras propuestas móviles alternativas que se van cambiando durante el desarrollo de la jornada.

Se recupera la idea de pensar en lógicas para organizar las propuestas que respondan más a la cotidianeidad propia de cómo se dan los acontecimientos en los hogares, bien distinta de las "lógicas escolares", centradas en la organización de los tiempos y espacios para grupos homogéneos, donde todos al mismo tiempo desarrollan las mismas acciones y propuestas.

En relación con la multitarea en el Jardín de Infantes, es importante reconocer los diferentes formatos que adquiere en el trabajo con niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Se sistematizan y recuperan algunos formatos organizativos de diversas propuestas que han estado presentes a través de la historia de la enseñanza en las salas de Jardín de Infantes. Se presentan a continuación, los posibles formatos de Multitarea.

En primer lugar, se reconoce, el juego-trabajo (J-T) como una de las propuestas vinculada con la Multitarea. El juego-trabajo o juego en sectores o rincones de actividad se caracteriza porque en cada rincón o sector se presentan juegos y tareas diversas, centradas en un eje (relacionado con el rincón o bien con la Unidad Didáctica). Las actividades presentan propósitos y materiales diversos. A su vez, pueden reconocerse dentro de las propuestas de juego en rincones:

- ✓ **La propuesta de los rincones clásicos.**
- ✓ **La misma organización anterior pero con la inclusión de otros rincones alternativos, como por ejemplo: el rincón de agua, el rincón de cocina, el rincón musical, el rincón de artesanías, el rincón del quiosco u otros posibles que surjan de las diferentes propuestas desarrolladas por los y las docentes.**

- ✓ **Compromete la propuesta de juego en rincones, incluyendo en ellos propuestas específicas, vinculadas con el desarrollo de algún Proyecto en particular. Hecho que implica para los niños y las niñas jugar o trabajar solamente con algunos rincones.**

Tal como se ha señalado, es importante diferenciar las propuestas de Multitarea "clásicas" o "tradicionales" que refieren al juego-trabajo en sectores o rincones de actividad, comentadas en el fragmento anterior, de otras que se tratan a continuación: los Talleres.

Se reconoce un segundo grupo, en el que se propone el desarrollo de juegos y tareas diferentes, simultáneas, contribuyendo al logro de una meta común. En este grupo se incluyen Talleres, como por ejemplo un *Taller de Juegos matemáticos* que plantea distintos juegos: de ingenio, tradicionales, de salón, de recorridos, de rellenar, de cartas, los cuales aportan al logro de una meta. A partir del jugar -aprender se propone que logren apropiarse de contenidos matemáticos.

También se puede presentar un *Taller con diferentes juegos de recorrido* en el que pueden optar entre: el Juego de la Oca, Carrera de coches, Ludo, Ta-te-ti, es decir, diferentes propuestas para elegir presentadas en simultáneo pero todas contribuyen a un mismo objetivo. Otro ejemplo, puede ser proponerles que: "Toda la sala es Rincón de Arte", en cada sector pueden elegir entre trabajar con: Modelado, Pintura, Dibujo o Collage.

Este formato se lo reconoce en muchos casos como propuesta de Talleres. El cual resulta adecuado para niñas y niños tanto para salas de edades homogéneas, como para edades distintas, "mezcladas" o integradas, o salas de multiedad.

En esta línea puede recurrirse a la Multitarea como alternativa organizativa cuando se necesita desarrollar algún trabajo, con una intervención específica, por parte del docente con el pequeño grupo. Simultáneamente, se puede trabajar de manera personalizada. La Multitarea en la Educación Inicial exige el diseño y armado de escenarios-espacios-zonas que enseñen, presentados en simultáneo, que resulten gratificantes, que impliquen un reto, que sean provocadores, que inviten a participar y jugar-aprender.

Los tiempos de actividades "electivas" han de formar parte de las actividades de todos los días al igual que las rutinas estables, el juego en el patio, el desayuno (o merienda). El trabajo en sectores tiene que contar, al igual que distintas modalidades de jugar, con un tiempo diario irrenunciable. De esta manera, el jugar-aprender y el aprender son los que han de presentar el mayor peso del tiempo dedicado en la jornada diaria o el mayor porte temporal del día escolar.

3.2.4.1. Relaciones entre los componentes de la "nueva agenda" en la presente propuesta curricular.

A modo de síntesis se presenta el presente cuadro

<table>
<tr><td rowspan="3"></td><td colspan="4">CÓMO ENSEÑAR</td><td colspan="2">QUÉ ENSEÑAR-CONTENIDOS-NAP/NAC</td></tr>
<tr><td colspan="3">DISPOSITIVOS PARA ORGANIZAR LA ENSEÑANZA</td><td>FORMAS DE ENSEÑAR</td><td>Desarrollo personal y social</td><td>Alfabetización cultural</td></tr>
<tr><td>TIEMPO</td><td>ESPACIO</td><td>GRUPO</td><td></td><td colspan="2">QUÉ ENSEÑAR-CONTENIDOS-NAP/NAC
NAC organizados en Campos de Experiencias.
Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social.
Campo de Experiencias Lúdicas.
Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión: Prácticas del Lenguaje. Lenguajes estético-expresivos. (Artes Visuales- Literatura y Música). Motricidad.
Campo de Experiencias para indagar y conocer el Ambiente socio-cultural, natural, tecnológico y matemático.</td></tr>
<tr><td>Organizadores de la enseñanza /Configuraciones didácticas propias de la Educación Inicial</td><td colspan="6">Articula el “QUÉ” y el “CÓMO” enseñar
para acompañar -ayudar a aprender en función de los propósitos, “PARA QUÉ”
sostenidos en las razones de enseñar, los “POR QUÉ”.</td></tr>
<tr><td>PROYECTOS / PROPUESTAS DE JUEGO</td><td colspan="6">Se propone una planificación periódica general y definiciones precisas en el periodo semanal.
También pueden darse en paralelo propuestas a largo plazo, a modo de ejemplo los Juegos de hoy y de siempre de la mano de abuelos y abuelas o “Había una vez…”escuchar cuentos contados por las familias que asisten a una jornada mensual durante todo el año.</td></tr>
<tr><td>PROYECTOS /PROPUESTAS PARA INDAGAR Y CONOCER EL AMBIENTE U.D.</td><td colspan="6">Se propone una planificación periódica general y definiciones precisas en el periodo semanal.</td></tr>
<tr><td>EXPERIENCIAS ESTETICAS</td><td colspan="6">Se propone una planificación periódica general y definiciones precisas en el periodo semanal.
También pueden darse en paralelo propuestas a largo plazo, por ejemplo la galería de arte del jardín: Los Talleres de arte, a desarrollarse los primeros viernes de cada mes durante todo el año con las familias.</td></tr>
<tr><td>VIDA COTIDIANA</td><td colspan="6">Se propone una planificación a largo plazo por bimestres, semestres con ejes principales y algunas propuestas</td></tr>
<tr><td>MULTITAREA</td><td colspan="6">Se reconocen dos modos en los que se presenta y planifica: 1) como diseño del espacio, zonas, rincones promoviendo la permanencia de la zonificación en la organización espacial de la sala y espacios comunes institucionales y 2) como una actividad que puede formar parte de una secuencia propia de un proyecto/propuesta de ambiente UD o de juego o de Experiencias Estéticas.
Para el primer caso se propone diseñar espacios simultáneos a largo plazo con ajustes periódicos.</td></tr>
</table>

Reflexionando sobre esta propuesta curricular podemos observar e inferir que para cada Organizador de la Enseñanza se toman decisiones particulares en relación con el espacio, tiempo y grupos, se seleccionan de las formas de enseñar y los NAC, los más pertinentes, para cada Organizador.
El desafío queda planteado y la posibilidad de la construcción colectiva se defiende y se propone desde los diferentes participantes.

3.2.5
Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social

Ese nombre que hasta entonces estaba oculto entre caricias y retos
Ahora conformaba una unidad endeble:
tener que darme cuenta de mí, del cómo soy
Y del cómo no debería ser, de que es un cuerpo, un barrio,
una familia, unos comportamientos,
unos redondeles que aún no eran ni letras ni rostros de animales.
Era un nombre anterior a mí, pero que solo en ese instante se reveló para mí:
dar cuenta de mi nombre frente a otros nombres.

Carlos Skliar, 2015

3.2.5.1. Caracterización del Campo

Las nociones centrales de este Campo de Experiencias son la identidad y subjetividad, su constitución, los procesos de socialización en los que se desarrolla y las características particulares que adquiere, según los contextos sociales, culturales y regionales. En dichos procesos, se involucran como nociones centrales e interconectadas: la constitución de un cuerpo (o *corporeidad*) y el logro paulatino de la *autonomía* como bases para el desarrollo de una *identidad* personal y una vinculación con los otros y las otras, mediada por lo cultural-singular que se denomina *pertenencia.* Guiados por la finalidad de una formación integral de los niños y las niñas que asisten a la educación infantil, los campos buscan dialogar a través de los NAC definidos y que forman parte de este apartado. Cuando se habla de "formación" se la entiende como un *proceso incesante* de constitución subjetiva que está mediatizado por los procesos de socialización que se dan en contextos y culturas particulares –locales y regionales– y en el marco de procesos de globalización económica y cultural.

En constante diálogo con otros campos, los NAC que se explicitan en este apartado se transforman en *núcleos transversales*. Es decir, la afectividad, los valores, las normas, el respeto por la diversidad, entre otras estarán presentes en todas las actividades que se realicen en las instituciones educativas. Sin embargo, es importante pensar que hay experiencias que favorecen específicamente el proceso de constitución subjetiva. Desde pequeños los niños y las niñas aprenden a través del establecimiento de relaciones afectivas, del reconocimiento paulatino del otro, de la experimentación a través del cuerpo, de la afirmación y búsqueda e investigación constante hacia el reconocimiento de un sí mismo.

Es claro que los y las docentes participan de ese proceso de desarrollo y de enseñanza y aprendizaje. En ningún ámbito de la experiencia educativa es tan sensible la función del docente como en el de la formación de la identidad. Por ello, la tarea de reflexión y resignificación de las concepciones de infancia que subyacen a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje debe ser permanente. Es importante que los y las docentes comprendan en qué medida sus prácticas cotidianas, sus formas de hablar y moverse, de alzar y dar alimento están impregnadas de valores y preconcepciones acerca de la infancia. En tanto los y las docentes y cuidadores y cuidadoras que rodean a niños y niñas se tornarán de vital importancia para su desarrollo personal y social, teniendo en sus manos la responsabilidad de atender a la complejidad, valorar las diferencias y reflexionar sobre prejuicios y estereotipos.

Lo dicho anteriormente constituye una forma de evitar la reproducción de las desigualdades sociales y culturales, transformándolas en profecías autocumplidas del fracaso escolar. Estas profecías, muchas veces se transforman en condenas, biografías anticipadas que tienden a estigmatizar a niñas y niños a lo largo de toda su trayectoria escolar: ¿cómo le va a ir bien si pertenece a "tal familia"; si vive en "tal barrio"; si "no fue al jardín"; si "los padres son analfabetos", "changarines", cuando no "delincuentes"? (Frigerio, 1992: 35). Por otro lado, también existen anticipaciones y marcas que tienen que ver con una visión excesivamente *medicalizada* de la infancia y el uso acrítico de términos tales como déficit atencional, trastorno del espectro autista, entre otros.

Una Educación Integral tiene la pretensión y la obligación de incluir y garantizar la concreción de los derechos de las infancias en cada propuesta educativa y para todos los niños y las niñas por igual. Las instituciones educativas materializan y garantizan esos derechos cuando sostienen una mirada plural, democrática, abierta a la inclusión efectiva y al respeto por las diferencias.

Niñas y niños tienen derecho a la vida, a la educación, a la libertad, a opinar y ser oídos, a su identidad, a la salud, a la no discriminación, al deporte y el juego recreativo, al medio ambiente, todos ellos reconocidos por la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Nacional 26061). Es central, en términos de garantía de derechos, que las instituciones de Educación Inicial públicas y privadas hagan efectivo el goce pleno de los derechos de niños y niñas, debiendo informar cualquier situación de vulneración de estos. Asimismo, es primordial que la escuela garantice, principalmente, el derecho a la educación, ya que tiene la posibilidad concreta de hacerlo enseñando a través de prácticas y valores que materialicen una educación significativa para los niños y las niñas de la provincia (Cfr. Campo de Experiencias del Ambiente social, natural, tecnológico y matemático).

En este sentido, es importante reconocer que la escuela no es un ámbito aislado y ajeno a las constantes transformaciones sociales. Como signo del presente, la modificación permanente y vertiginosa de las condiciones de vida permite hablar de las Infancias, como trayectos múltiples y diferenciados, cada vez más afectados por la desigualdad. Tal como lo afirma Carli (s/f: 2), “educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como sujeto en crecimiento, como sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre, y ama en condiciones complejas, diversas y desiguales”.

El desafío permanente es garantizar que todas y todos aprendan y accedan a las mismas oportunidades a pesar de las desigualdades sociales. En la medida en que niñas y niños amplían y diversifican sus experiencias vitales hacia espacios de socialización múltiples (tales como el jardín, los centros de educación comunitaria, entre otros), desarrollan su autonomía y los lazos sociales se ven fortalecidos por las experiencias educativas. Estas acompañan su crecimiento y ponen de manifiesto las relaciones de alteridad que están presentes en la vida en sociedad.

Según Gilbert Simondon (2009), lo humano es social, psicosocial, psíquico, somático, sin que ninguno de estos aspectos pueda ser considerado como fundamental mientras que los demás serían juzgados como accesorios. Esto quiere decir que los niños y las niñas constituyen su individualidad a partir de la relación con un otro/a significativo.

Corporeidad[33]

En un principio los niños y las niñas no pueden disociarse de su figura de sostén y apego, pero paulatinamente irán construyendo la idea de un sí mismo autónomo. Es central para que opere esta disociación del cuerpo del otro que los niños y las niñas puedan constituir su cuerpo. El cuerpo de

[33] Corporeidad: concepto entendido como una trama compleja donde se entrelazan distintas dimensiones constitutivas del sujeto: biológica, física, psíquica y social.

las personas no es un cuerpo de la biología sino un cuerpo que se construye y constituye subjetividad. Para Calmels (2009), “el cuerpo “es” en sus manifestaciones, es a partir del contacto, los sabores, las actitudes posturales, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxis, que el cuerpo cobra existencia”.

En relación con la constitución del cuerpo Calmels (2015: 9) sostiene que al nacer:

> **…apenas tenemos un esbozo de cuerpo: existen unas experiencias basadas en ritmos, en vibraciones, en algunos ligeros contactos cutáneos. Pero el cuerpo en la relación y en el vínculo aún no se ha construido, por lo que se puede decir (aunque parezca una locura) que no todos los niños tienen cuerpo: hay niños que tienen *cara*, pero aún no tienen *rostro*; hay niños que tienen *postura*, pero no una *actitud postural*; niños que pueden *ver*, pero no *miran*, que pueden *oír* pero que no *escuchan*, que tienen *gusto* pero que no tienen *sabores*; niños que tienen *reacciones reflejas*, pero no *gestualidad expresiva*… Es por eso que los adultos tienen una *función corporizante”.***

Con el cuerpo, y a través de él, los sujetos se comunican, se conocen a sí mismos y a los otros y las otras, y se relacionan y aprenden acerca del entorno sociocultural (Windler et al., 2012). Las posturas corporales, el movimiento, la gestualidad, su relación con el espacio, el contacto y formas de vincularse con los otros y las otras, la imagen de sí mismo, las formas de expresar sus sentimientos y emociones son parte constitutiva de la corporalidad.

El cuerpo “es bajo la mirada del otro”. En lo que respecta al trabajo con personas con discapacidad, mirar el cuerpo de niñas y niños permite generar figuras de sostén y acompañamiento que potencian su desarrollo corporal y, por lo tanto, subjetivo. Las prácticas de crianza podrán favorecer o inhibir los procesos de confianza y autonomía en los niños y las niñas. Estas marcarán las características pertinentes para desarrollar sus habilidades corporales, motoras y expresivas.

De ahí que sea importante trabajar y recordar que cada niño y niña tiene su tiempo de desarrollo y que lo más importante es “el estar disponible, el saber esperar, y no pretender precipitar una evolución que requiere un tiempo de integración para permitir el investimento y la superación progresivas del placer ligado a cada etapa” (Windler, 2012: 35).

Por otra parte, conocer el potencial del cuerpo de manera autónoma es fundamental para el desarrollo cognitivo. Como lo señala Francesco Tonnuci (1979), si se impide que el niño y la niña se mueva de manera autónoma, se consolidará en él y en ella una conciencia de no saber hacer, de no poderse arriesgar, que llevará consigo toda la vida y que se manifestará en actitudes de inseguridad y dependencia.

El cuerpo es un narrador insustituible de la trama vincular y relacional a diferencia de la vida orgánica. El cuerpo de la comunicación y la expresión es una construcción que no es dada, pensar y pensarnos como educadores y educadoras de la primera infancia desde un cuerpo “historizado” que se construye en relatos de vida (en primeras instancias con vivencias maternas); que habla y se constituye con cada gesto, y un cuerpo que se

dispone a ofrecer y acompañar experiencias educativas de calidad abriría nuevos caminos El cuerpo, al decir de Sara Paín (1985), puede ser visto como “Enseñanza”, pues a través de él mostramos y proponemos aprendizajes significativos.

Autonomía

Sería deseable que los sujetos que se involucran en procesos educativos formales, que son procesos de creciente socialización, se constituyan como protagonistas y participantes activos, sin amoldarse pasivamente a las pautas institucionales. El problema de la autonomía en la infancia es complejo, ya que los bebés son heterónomos, en cuanto dependen de otro/a que se ocupe de su alimento y cuidado. Sin embargo, a medida que adquieren autonomía motriz, niñas y niños disponen de mayores recursos para valerse por sí mismos.

Los niños y las niñas tienden al egocentrismo, pero en forma paulatina pueden descentrarse y considerar otros puntos de vista. Kamii (s/f) señala que “la esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones. Pero, la autonomía no es lo mismo que la libertad total. La posibilidad de generar una moral autónoma está directamente relacionada con la posibilidad de participar de diálogos bilaterales, en los cuales se accede a la perspectiva del otro para decidir”.

La posibilidad de elección genuina y de intercambio con pares y docentes implica que los y las docentes reduzcan su lugar de poder, intercambien puntos de vista, “negocien” soluciones y pongan a los niños y las niñas en el lugar de decidir por sí mismos. Paulatinamente y de acuerdo con sus posibilidades, niñas y niños podrán construir juicios propios teniendo en cuenta también la perspectiva de los demás, siempre y cuando se les ofrezca la posibilidad de vincularse, elegir entre diversas propuestas y materiales, proponer cursos de acción sin la imposición del juicio adulto.

Por otra parte, la posibilidad de elegir y tomar en cuenta a los otros y otras tiene como premisa el establecimiento de límites que hagan de los espacios que habitan los grupos de niños y niñas lugares seguros y confiables para el intercambio. Esto no implica que el conflicto deba ser evitado mediante la disciplina acrítica, sino que el cuidado del cuerpo, del entorno y de los otros proporcionen al niño y la niña la confianza y seguridad necesarias para el aprendizaje, la creación y exploración.

En el jardín la seguridad no solo estará relacionada con el espacio físico, sino también con la disposición corporal del docente, la organización de las actividades cotidianas con cierta previsibilidad y el sostenimiento de pautas claras que contribuyan al desarrollo de la confianza y el vínculo necesarios para establecer un clima de cuidado y respeto mutuo. En estas condiciones los niños y las niñas se sentirán libres para tomar sus propias iniciativas, en cambio en lugares en donde se los censura y castiga o se les impide el movimiento, reforzarán un sentimiento de vergüenza por no saber qué pueden hacer, qué se espera de ellos. Por ejemplo, con niños y niñas pequeños, un espacio lleno de peligros implica la preocupación constante por evitar que se lastimen, lo cual probablemente derivará en la inhibición permanente de su iniciativa. En los más grandes, por ejemplo, pedirle a un niño o niña que deje de dibujar porque el primer dibujo que hizo está más lindo, supone la imposición de un criterio estético en función del adulto y corta un proceso de exploración e investigación en la que la iniciativa era propia.

Poner límites sin apelar a premios y castigos implica darles espacio y palabra a los niños y las niñas en el ámbito de las instituciones. Los adultos y las adultas deben mantener una actitud de observación sensible, registrando aquello que requieren y respetando el bagaje propio de sus culturas, familias y comunidades de procedencia. Se educará desde una *visión singular* que focalice en los procesos individuales y desde una *visión particular* que tenga en cuenta las identidades de las configuraciones familiares, comunitarias y culturales, estimulando la conformación del sujeto como ciudadano y ciudadana.

Tanto el valor otorgado a la autonomía como el establecimiento de límites y la generación de espacios de intercambio son prácticas sociales que inician al sujeto en la vida social, comunitaria, ciudadana y democrática, en cuyo marco se puede deliberar sobre pautas de convivencia, otorgar espacios para proponer y elegir propuestas, escuchar y ser escuchado. Al respecto Rebagliati (2008: 149) manifiesta que "espacios de convivencia justa […] pero no cualquier convivencia, sino aquella que nos convoque a saber vivir con otros/as […] aquella que nos desafíe a acercarnos sensiblemente a los otros y a nosotros mismos, para aprender, desde el nacimiento qué es la justicia, el respeto, la diferencia y la dignidad humanas".

Este campo llevará a construir espacios para poner a circular la palabra, personal y colectiva, con la intención de plantear problemáticas, situaciones, conflictos y buscar alternativas de resolución. Para ello es necesario que los educadores y las educadoras desplieguen y construyan junto con los niños y las niñas una serie de prácticas y hábitos cotidianos que acompañen su crecimiento personal, hasta "poder dar cuenta del nombre propio frente a otros nombres", como lo señala Skliar (2015). Esto es, hasta poder entender algunas de sus necesidades y deseos, asumir ciertas decisiones, tomar algunas responsabilidades frente a sí mismo.

Educación Sexual Integral (ESI)

En tanto que la corporeidad y la afectividad son fundamentos de la identidad y de la subjetividad, no puede dejarse de lado el derecho que niñas y niños tienen a la ESI, ya que la sexualidad está presente en la vida de los sujetos desde su nacimiento. Su inserción curricular está fundamentada en el Encuadre sociopolítico y pedagógico del presente documento.

Desde allí, se desprende que la ESI entiende que la sexualidad no se asocia a la genitalidad ni a la construcción por parte de los adultos y adultas de la sexualidad, sino que involucra de forma integral aspectos biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, afectivos, éticos y religiosos o espirituales. Educar sexualmente, entendido en sentido amplio, implica aquellos aspectos que hacen a la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, las formas de vincularse, valores y pautas sobre comportamientos sexuales y la construcción de conocimientos sobre la sexualidad infantil (OPS-OMS, 2000).

En este nivel enseñamos básicamente a través de gestos, intenciones, actitudes, formas de interacción que establecemos con otros y otras, maneras en que organizamos los lugares donde están los niños y las niñas a nuestro cuidado. Así ofrecemos diferentes contextos de socialización en los cuales interactuamos con ellos y con otras personas. También seleccionamos objetos para que los niños y las niñas jueguen, miren y se diviertan; aprobamos o reprobamos sus acciones y nos divertimos o censuramos. Todas esas son nuestras formas de enseñar de manera implícita y cotidiana, tanto en el hogar como en las instituciones educativas (Moreau, 2007).

En este marco, es tarea de las instituciones de Educación Inicial ofrecer propuestas de ESI, desde un enfoque transversal y específico, relacionadas con: el valor de la afectividad, el cuidado del cuerpo y la salud, el desarrollo de comportamientos de autoprotección, la perspectiva de género, el respeto por la diversidad y el desarrollo de habilidades psicosociales y el ejercicio de derechos. La ESI, comprendida desde las dimensiones mencionadas, incluye el conocimiento y cuidado del cuerpo, para abordar este aspecto, es imprescindible que se den respuestas acertadas que partan de las preguntas e inquietudes de niñas y niños. Siguiendo a Moreau (2007), enseñar a esta edad quiere decir hablar poquito, pero decir cosas verdaderas. Esto requiere evitar el uso de eufemismos y no ignorar las inquietudes referidas al cuerpo, como ser a las diferencias entre cuerpos de niñas y niños, nacimientos, entre otras.

En cuanto a la dimensión de las habilidades interpersonales, la ESI promueve un *saber a través de acciones* que ayuda a niñas y niños no solo a conocerse, sino también a relacionarse de forma saludable con los otros y las otras, respetando sus elecciones personales y sus cuerpos, sin agredirlos o lastimarlos. Estas habilidades se promueven desde los primeros años, identificando las emociones propias y de otros y otras y fomentando la empatía en los vínculos entre pares.

Desde una perspectiva de género se deben poner en cuestión las asociaciones entre sexo, género y la atribución social de comportamientos propios de cada sexo. Por ejemplo, cuestionar que los varones tengan que evitar tareas domésticas, sin realizar comentarios que lo señalen como una conducta atípica, además de ayudarles a repensar los juegos que simbólicamente refuerzan estas atribuciones (la casa, los autos, entre otros).

Otra dimensión relacionada con la ESI está vinculada con la prevención y el desarrollo de comportamientos de autoprotección: identificar situaciones de riesgo, adultos y adultas en los que pueden confiar, aprender que nadie puede pedirles que guarden secretos, aprender a decir que no cuando están en situaciones que los incomodan. Estos son aprendizajes que pueden ayudar a prevenir y detectar situaciones de abuso y preservar a los niños y las niñas de posibles agresiones, tocamientos por parte de adultos y adultas o sujetos mayores (Windler, 2012: 33).

Por otra parte, el conocimiento y exploración del ambiente social y natural (Cfr. Campo de Experiencias del Ambiente social, natural, tecnológico y matemático) los pondrá en contacto con experiencias que amplíen sus universos de significaciones, entrando en contacto con la heterogeneidad de identidades y formas de ser y vivir que conviven en las sociedades actuales (familias, trabajos, entre otros).

Identidad y Pertenencia

La implicancia mutua de los términos identidad y pertenencia atraviesa la experiencia de los sujetos. En cada momento histórico, la cultura se compone según las relaciones sociales que se dan en ella. Se establecen identidades y diferencias que muestran relaciones de poder en las que los diversos actores sociales compiten por imponer sus propias representaciones simbólicas. Los discursos como la historia oficial, la biología, la psicología, los medios de comunicación, las religiones, no son neutrales. Expresan las formas particulares en que el mundo social es representado y conocido. Los significados no son creados y colocados en circulación de forma individual y desinteresada, ellos son producidos y puestos en circulación a través de relaciones sociales de poder, en tanto que las sociedades, más que "mosaicos de distintas culturas", constituyen "constelaciones de diferentes grupos de poder". Los impulsores de la educación normalizadora en Argentina intentaron borrar de las identidades toda marca particular y distintiva. Intentaron promover una civilización basada en ideales europeos, en donde América Latina aparece como crisol de razas y se ignora la identidad originaria previa a la colonización tanto como las múltiples formas de hibridación cultural actuales.

Cuando se habla de formas de hibridación cultural se entiende que lo culto, lo popular y lo masivo se relacionan y entremezclan, en cuanto lo tradicional se cruza con lo moderno y distintas formas culturales de países y regiones diferentes se relacionan entre sí, conformando un entramado intercultural singular. En este sentido, es importante poner en cuestión los discursos hegemónicos, a fin de tener la apertura necesaria para que se puedan conocer y comprender genuinamente los contextos culturales y sociales de procedencia de los niños y las niñas que asisten a la escuela.

Para un conocimiento no mediatizado por los discursos hegemónicos de un contexto particular es fundamental el trabajo con el territorio. Conocer quiénes somos, de dónde venimos, cuáles son nuestras tradiciones y qué legados recibimos de nuestros antepasados es la única forma de lograr una imagen plural acerca de nuestra identidad cultural, trascendiendo el punto de vista de la historia oficial y las perspectivas individualistas y biologicistas del ser humano. La identidad y la pertenencia se ponen permanentemente en tensión, configurando espacios para el cuestionamiento y revisión permanente. La identidad, más que algo definido con anticipación, se convierte en un ejercicio continuo. Parafraseando a Zabalza (2016), en este ejercicio se debe buscar la construcción de lazos que vinculen todos los aportes –étnicos, lingüísticos, singulares– que enriquecen la cultura. Las migraciones son constantes y son parte de nuestra cultura y, sin embargo, parece que la aceptación del otro/a no lo es. Por ello es necesario que la educación infantil siente los cimientos de formas de pensar abiertas, humanizantes, de culturas y comportamientos inclusivos.

En un intento por trascender la tradición de una educación que identificaba una única pauta cultural como válida, una educación verdaderamente intercultural debe ofrecerse para todos los sujetos y no en forma exclusiva para aquellos que pertenecen a grupos, considerados "minorías", aun cuando muchos de ellos representan sectores significativos de la población. Más allá de las instituciones que ofrecen Educación Intercultural Bilingüe, es necesario, en pos de garantizar el derecho a la identidad de niñas y niños rionegrinos, que existan propuestas que atiendan a la diversidad del territorio en cuanto a los orígenes de sus habitantes: no basta con celebrar las fiestas patrias para aludir a un ser nacional compartido. Se debe considerar que la Argentina, como parte de nuestra América es pluricultural y multilingüe, motivo por el cual las instituciones educativas han

de respetar, comprender, encarnar y saber materializar en las culturas institucionales y en las prácticas docentes de enseñanza, el sentido de la pluralidad.

Río Negro da cuenta de la diversidad del país en cuanto sus instituciones educativas evidencian la necesidad de comprender y atender a las demandas y conflictos derivados de las diferencias de nacionalidades, étnicas, religiosas, regionales, locales o de género, entre otras. El aislamiento y las dificultades escolares de niñas y niños que llegan a las instituciones educativas desde otras provincias, de países limítrofes o de otros países, debido a la necesidad de trabajo o falta de oportunidades de sus progenitores, son algunas de las situaciones para revisar, contemplar y abordar.

En línea con las consideraciones expuestas sobre la diversidad y la multi e interculturalidad, las instituciones que ofrecen Educación Inicial darán cuenta de la diversidad, atendiendo a las diferencias y promoviendo que se produzca el encuentro entre diversas culturas y formas de vivir. Para poder alcanzar una inclusión plena en la diversidad, tiene que generarse un ambiente de diálogo y de promoción de valores. Esto nos obliga a trascender las diferencias materiales sociales e institucionales en pos de predisponernos a escuchar, negociar, dialogar, intercambiar y ampliar la propia concepción de mundo.

Se considera que el diálogo intercultural es el esquema modelo más apropiado para generar conocimiento y comprensión mutua. Las pautas para la crianza, el lugar del silencio, el sonido sagrado del kultrum, la veneración de la Madre-Tierra, el preguntarse por los nombres de nuestras ciudades, por nuestros nombres y apellidos, por los modos de vida de las comunidades de países limítrofes, posibilitan el respeto por la diversidad cultural que se manifiesta en un hacer visibles otros modos de ser (distintos a los de la cultura occidental hegemónica).

3.2.5.2. Propósitos generales del Campo

En consonancia con las finalidades formativas señaladas en el Encuadre Sociopolítico y Pedagógico el Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social tiene como propósitos generales:

- ✓ **Propiciar experiencias que acompañen el proceso de constitución subjetiva de los niños y de las niñas, permitiéndoles construir espacios de mayor autonomía y participación en contextos socioculturales cada vez más amplios y significativos, considerando las tensiones propias del vivir y convivir.**
- ✓ **Promover el autoconocimiento para poder expresar y comunicar opiniones, ideas, emociones y sentimientos en experiencias de carácter social.**

- ✓ **Promover el cuidado del cuerpo desde una visión que comprenda aspectos afectivos, éticos, sociales, ligados a las propuestas de enseñanza de la ESI para desarrollar comportamientos de autoprotección y cuidado, de respeto por el otro y la otra, de reconocimiento de la diversidad de identidades.**
- ✓ **Promover el intercambio y la construcción cooperativa de sentidos compartidos para valorar la convivencia, las normas y límites a través de propuestas de enseñanza basadas en el diálogo y la argumentación para conocer y ejercer la ciudadanía de forma activa como sujetos de derecho.**
- ✓ **Promover el conocimiento y respeto por las diversas formas de organización familiar, social, colectiva, de acuerdo a los contextos regionales provinciales y nacionales para que niñas y niños puedan valorar y reconocer la diversidad étnica, de género, a través de propuestas de enseñanza que incluyan el carácter multidimensional, complejo, diverso e intercultural de la realidad social.**

3.2.5.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: "desde… hacia…"

Como se señala en el encuadre Pedagógico Didáctico los contenidos se encuentran organizados en Campos de experiencias y expresados en Núcleos de Aprendizaje por campo.

A continuación se detallan los Núcleos de aprendizaje prioritarios organizados alrededor de las siguientes dimensiones del desarrollo de la formación de la identidad personal y social a saber: identidad, autonomía, corporeidad y pertenencia.

De los NAP que conforman este Campo de Experiencias, se detallan a su vez los NAC, contemplando dichas dimensiones, las cuales hacen mención al proceso de constitución de la identidad, a la importancia de la autonomía, la corporeidad, al sentimiento de pertenencia e integración a los grupos familiares, institucionales y comunitarios.

Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP):

La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites.

- ✓ **La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.**
- ✓ **La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo.**
- ✓ **Conocimiento y cuidados del cuerpo.**

- ✓ **Desarrollo de comportamientos de autoprotección.**
- ✓ **La integración a la vida institucional, iniciándose en la autonomía en la sala y en el jardín.**
- ✓ **La iniciación en el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su construcción en forma cooperativa.**
- ✓ **Construcción de valores de convivencia, vinculados al cuidado de sí mismo y de los otros y las otras en las relaciones interpersonales y en relación con el propio cuerpo y el de los demás.**
- ✓ **Conocimiento, valorización y recreación de un sujeto cultural y colectivo, constituido por la historia personal, familiar, local, regional, provincial y nacional.**

En este apartado se presentan los NAC en su detalle y progresión, denominado “Desde – Hacia”. Como se señala en el Encuadre Pedagógico-Didáctico, el Campo de la Formación de la identidad Personal y Social es base común sobre el que se desarrollan los otros campos, estando siempre este presente; pero sin quitarle su identidad propia. Al pensar en propuestas, proyectos, podemos considerar las interrelaciones e interacciones posibles entre los Campos de Experiencias y cómo ponderar los NAC en relación con los propósitos que se plantee el o la docente en pos de una Educación Integral.

<table>
<tr><td>NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)</td><td colspan="3">DESDE----------HACIA</td></tr>
<tr><td colspan="4">IDENTIDAD</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Exploración de sí mismo: posibilidades de acción y descubrimiento de sensaciones.</td><td>Percepción y discriminación de sensaciones placenteras y displacenteras.</td><td>Reconocimiento de las posibilidades de cada parte de su cuerpo para realizar distintos movimientos: estirar, encoger, abrir, cerrar, mover.</td><td rowspan="2">Utilización con confianza y seguridad de las diferentes habilidades motoras: caminar, correr, saltar, trepar, reptar.</td></tr>
<tr><td>Descubrimiento de las</td><td>Utilización de las diferentes</td></tr>
</table>

	posibilidades de cada una de las partes de su cuerpo: brazos, manos, piernas.	habilidades motoras: sentado, cuadrupedia.	
	Adaptación a los cambios de postura: acostado, reclinado, boca abajo, boca arriba.		
	Exploración y percepción, utilizando los sentidos: oído, tacto, olfato, vista, gusto.	Exploración y percepción, utilizando los sentidos: oído, tacto, olfato, vista, gusto.	Percepción y distinción, utilizando los sentidos: oído, tacto, olfato, vista, gusto.
Exploración de sí mismo en relación con los diferentes espacios físicos y sociales.	Adaptación y reconocimiento a los distintos espacios: familia, institución educativa.	Desplazamientos en el espacio.	Exploración libre de las capacidades de su cuerpo en diversos contextos.
	Percepción de espacio en relación a la postura.	Identificación relativa en el espacio: con su propio cuerpo y con los demás.	Identificación de posiciones relativas en el espacio: interioridad y exterioridad.
	Percepción de diversos objetos.		Reconocimiento de distancias: proximidad, alejamiento, delante, detrás.
	Manipulación, exploración de objetos seguros. Apretar, tocar objetos suaves.	Manipulación y exploración de diversos objetos en situación de intercambio, juego.	Exploración y reconocimiento y manipulación de diversos objetos en situaciones cotidianas.

Reconocimiento progresivo de su imagen, de su nombre.	Movimiento de las manos, chupar, estirar y flexionar las extremidades.	Reconocimiento del nombre. Reconocimiento de las partes del rostro: ojos, boca, nariz.	Reconocimiento de su persona a través de diferentes imágenes, fotografías.
	Escucha del nombre propio.	Reconocimiento de su esquema e imagen corporal.	
Manifestación y reconocimiento de sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones y la de los demás.	Comunicación afectiva, a través de sentimientos de empatía y ternura con el y la docente.	Comunicación afectiva con otros niños y niñas y adultos y adultas.	Reconocimiento de distintos tipos de emociones y las sensaciones corporales que las acompañan.
		Expresión de situaciones que les producen alegría, tristeza, preocupación, temores, dolor, enojo, frustración.	Expresión de situaciones que les producen alegría, tristeza, preocupación, temores, dolor, enojo, frustración.
			Entendimiento de los sentimientos y emociones de otros niños y niñas.
Aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones.	Percepción de tiempos de espera en relación con la satisfacción de las necesidades.	Percepción de tiempos de espera en relación con compartir juguetes, espacios, de la atención del docente o de un par.	Percepción de tiempos de espera en relación a compartir juguetes, espacios, de la atención del docente o de un par, en turno de juegos, en turno para hablar, en turno para participar en actividades.

Posibilidad de recibir, dar cariño y la oportunidad de establecer vínculos de amistad.	Establecimiento de relación afectiva a través del sostenimiento en brazos, de la voz, caricias, las sonrisas.	Establecimiento de vínculos y relaciones afectivas a partir de compartir espacios de juego y posibilitando diálogos.	Establecimiento de relaciones afectivas con otros y otras a partir de diferentes modalidades y pautas que estructuran las tareas en experiencias lúdicas.
		Exploración de sentimiento de pertenencia al grupo.	
Desarrollo de la confianza en su capacidad para comunicarse, para preguntar, para plantear su iniciativa, ampliando sus experiencias y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos.	Conocimiento de los gestos de rechazo y aceptación que le son mostrados y señalados, acompañando las acciones con palabras.	Expresión y comunicación a través de palabras y gestos de negación o aceptación.	Posibilidad de expresar inquietudes, interrogantes, en relación con diversas temáticas de interés: el nacimiento, la vida, la muerte.

AUTONOMÍA			
Desarrollo de capacidades para tomar decisiones sobre las propias acciones, fortaleciendo su autoestima.	Satisfacción de necesidades básicas: sueño, alimentación, higiene y abrigo.	Uso paulatino de utensilios, como cuchara, vaso, servilleta, durante los momentos de alimentación.	Manipulación autónoma de utensilios, del vaso y la servilleta en la comida. Alimentación autónoma.
		Lavado de las manos y los dientes, vestirse solo.	En la higiene: lavado de las manos y los dientes, cambiado autónomo

		En el momento del sueño: conciliación del sueño con el acunar hasta dormir en su cuna o colchoneta de forma progresivamente más autónoma.	de prendas.
		En la exploración y observación de sí mismos y del entorno: concreción de lo que se desea por propios medios.	
		Sentimiento de valoración y seguridad en la iniciación paulatina del control de esfínteres.	Utilización de sanitarios de forma autosuficiente.
Asunción progresiva de responsabilidades en relación con diferentes tareas.		Descubrimiento, exploración, prueba en diferentes aspectos de la actividad cotidiana.	Abordaje de nuevos desafíos, nuevas tareas, asunción de roles.
		Inicio de cooperación para la satisfacción de necesidades básicas en juegos y actividades.	Cooperación con otros y otras en juegos y en actividades estético-expresivas.

CORPOREIDAD			
Reconocimiento del cuerpo	Exploración y reconocimiento de las	Reconocimiento de las partes	Identificación de todas las partes

propio y los cuerpos de los demás.	partes externas del cuerpo.	externas del cuerpo.	externas del cuerpo humano y algunas de sus características. Algunas características de algunas partes del interior.
			Identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, que permitan comprender la importancia de la diversidad.
Reconocimiento de las semejanzas y diferencias del cuerpo propio y de los demás.		Aceptación y respeto de las diferencias físicas para valorizar diferentes culturas, etnias y niños y niñas con necesidades educativas especiales o discapacidad.	Aceptación y respeto de las diferencias físicas para valorizar diferentes culturas, etnias y niños y niñas con necesidades educativas especiales o discapacidad.
		Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.	Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.
		Reconocimiento de las diferencias de los cuerpos de los niños y las niñas.	Identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros y compañeras.

Reconocimiento de los cambios y permanencias de los cuerpos a lo largo de la vida.			Identificación y reconocimiento de situaciones de embarazo y proyección de nacimiento. Identificación de las etapas de la vida.
Apropiación de acciones saludables (higiene, alimentación).	Reconocimiento del bienestar luego de satisfacer necesidades.	Reconocimiento de sentirse limpio y de estar sucio. Reconocimiento de objetos y situaciones peligrosas.	Asumir cuidados personales y hacia los demás frente a situaciones de riesgo.
	Conciliación del sueño y tranquilidad a la hora del descanso.	Adquisición de la costumbre de momento de descanso en el día, o realización de actividades, tales como: leer, mirar figuras, escuchar música tranquila.	Satisfacción del hambre y reconocimiento de la saciedad. Lavado de dientes y manos. Higienización cuando va al baño.
		Reconocimiento de la sensación de hambre y saciedad. Lavado de dientes y manos. Higienización cuando va al baño.	
Identificación de personas adultas en situación de cuidadores o cuidadoras que intervienen en los cuerpos de niños y niñas, aportando seguridad y confianza.	Posibilidad de confiar en sí mismos, en los otros (adultos, adultas, pares).	Posibilidad de confiar en sí mismos, en los otros (adultos, adultas, pares).	Conocimiento acerca de las personas a las que deben pedir permiso antes de aceptar invitaciones para salir, de personas mayores o compañeros y compañeras.

Identificación de personas y situaciones que producen disconformidad, displacer y representan peligro.		Conocimiento acerca de que las partes íntimas sólo pueden tocarlas o mirarlas ellas o ellos mismos, o bien, sólo pueden hacerlo otros u otras por motivos de higiene o cuidado de la salud.	Conocimiento sobre las personas a las que no pueden dejar entrar en su casa. Conocimiento sobre las personas adultas a las que acudir en caso de peligro.
		Conocimiento sobre las personas adultas a las que acudir en caso de peligro.	Conocimiento de la dirección exacta y el teléfono de la propia casa. Conocimiento del número de emergencias y qué decir ante una emergencia. Conocimiento acerca de las partes íntimas, que sólo pueden tocarlas o mirarlas ellas o ellos mismos, o bien, solo pueden hacerlo otros u otras por motivos de higiene o cuidado de la salud. Conocimiento de las situaciones que les genera incomodidad para recurrir a personas de confianza. Conocimiento de situaciones de amenaza para contárselo a un adulto o adulta de su confianza.
Paulatino reconocimiento y construcción de la		Manifestación de sus emociones y sentimientos. Si sienten que no quieren hacer algo, deben guiarse	Confianza en sus emociones y sentimientos. Si sienten que no quieren hacer algo, deben guiarse

intimidad.		por ese sentimiento y decir “no”.	por ese sentimiento y decir “no”.
		Valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros y otras, por ejemplo, al ir al baño.	Valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros y otras, por ejemplo al ir al baño.

PERTENENCIA			
Participación en actividades áulicas e institucionales (cuidado cotidiano, de exploración, juegos) en función de necesidades infantiles, atendiendo a sus ritmos y tiempos.	Adaptación y reconocimiento de las actividades específicas de la institución educativa, en función de sus ritmos y necesidades.	Reconocimiento de ritmos sociales.	Reconocimiento de tiempos: de la institución educativa, de la familia, de otras actividades sociales.
	Percepción de tiempos de espera.	Reconocimiento de señales para anticipar acontecimientos.	Reconocimiento y respeto por los tiempos personales, grupales, institucionales.
		Reconocimiento de los tiempos de espera.	Reconocimiento y aceptación de los tiempos de espera.
Reconocimiento de espacios y actividades que se desarrollan en la sala y en la institución.	Adaptación y reconocimiento de los distintos espacios: institución educativa, familia.	Exploración, desplazamiento por espacios de la institución: sala, cocina, patio.	Percepción, exploración y reconocimiento de diversos espacios de la institución y sus funciones. Intercambios con otros actores institucionales.

	Pasaje paulatino a otros y otras: brazos, cuna, salas de la institución	Reconocimiento de espacios cada vez más amplios: de los conocidos a los desconocidos.	Desarrollo de actividades en relación con los espacios y sus usos.
Modos de comportamiento social.	Modos de actuar con gestos, modalidades aceptadas socialmente: saludar, despedir.	Modos de actuar con gestos, modalidades aceptadas socialmente.	Apropiación y uso cotidiano de los modos sociales de estar con otros y otras.
	Expresar afecto.	Modos sociales de satisfacer necesidades básicas de alimentación, higiene y sueño (con babero, sin tirar la comida, a comer despacio, usos sociales en la mesa, uso de la servilleta).	Modos sociales de satisfacer necesidades básicas de alimentación, higiene (usos sociales en la mesa).
		Modos sociales de establecer vínculos con otros y otras: ayudarse, reconocer la ayuda de los demás, dar gracias, saludar, despedirse. Expresar afecto según su modo personal. Preguntar cómo se siente el otro y la otra.	Modos sociales de establecer vínculos con los demás: ayudarse, reconocer la ayuda de otros y otras, dar gracias, pedir disculpas, permiso, saludar, despedir. Expresar afecto según su modo personal. Preguntar cómo se sienten los demás.
Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en la institución		Exploración de pautas, conocimientos y habilidades para ordenar la sala y resolver situaciones cotidianas.	Participación activa de los niños y las niñas.

educativa y manifiestan prejuicios o no cuidado de las relaciones interpersonales.		Participación activa de los niños y las niñas.	Acuerdo entre todos y todas sobre lo que se puede y lo que no se puede hacer, en función de las situaciones de conflicto y agresiones verbales y físicas que se pueden suscitar en la sala por alguna circunstancia, poniendo énfasis en la expresión de sentimientos, emociones, ideas, opiniones y la importancia del respeto y el cuidado de cada uno y cada una y de los y las demás.
Reconocimiento de los límites y señalamientos que realizan los y las docentes, para actuar en situaciones de la vida social y escolar	Apropiación y reconocimiento progresivo del límite.	Apropiación y reconocimiento progresivo del límite. Respeto gradual a límites y pautas de convivencia.	Utilización y establecimiento de límites propios. Apropiación gradual de límites y señalamientos del docente para resolver situaciones conflictivas.
Experimentar acciones reparadoras que permitan la formación de valores que favorezcan la convivencia grupal.	Observación de situaciones en las que se alivia a quien fue agredido (mostrar las expresiones de afecto que consuelan).	Realización de acciones en pos de fomentar la buena convivencia prestar, intentar reparar cuando se dañan objetos materiales con ayuda de un adulto o adulta.	Mediación en situaciones de conflicto, reparar juguetes, pedir disculpas a partir de haberse puesto en el lugar de otro u otra.
Manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismos, de los otros, otras y		Ofrecimiento y solicitud de ayuda, de colaboración con tareas, con docentes y con pares.	Ofrecimiento y solicitud de ayuda, de colaboración con tareas, con docentes y con pares.

valores solidarios.		Posibilidad de respetar, cuidar, cuidarse y solidarizarse con otros y otras.	Posibilidad de respetar, cuidar, cuidarse y solidarizarse con otros y otras. Valorización y respeto de las propias opiniones y las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.
Búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos.		Experimentación de situaciones de diálogo colectivo para la búsqueda de resolución de problemas cotidianos.	Experimentación de situaciones de diálogo colectivo para la búsqueda de resolución de problemas cotidianos.
Conocimiento de diversos modos de ser en la sociedad: mundo simbólico, costumbres, hábitos y normas que permitan aprender a estar con los demás.	Participación en otras maneras de nombrar y ser nombrado, de habitar el tiempo, el espacio, de saludar y saludarse, de conocer los objetos, de escuchar música.	Conocimiento de otras maneras de nombrar, de decir, de habitar el tiempo, el espacio, de saludar y saludarnos, de conocer los objetos, de vestirnos, de bailar, de hacer música, de creer, de jugar.	Reconocimiento y valoración de diversas formas de habitar el mundo y la sociedad a través de costumbres, hábitos, habilidades, normas, creencias.
	Participación de celebraciones/festividades regionales o locales, con las familias y las comunidades.	Participación de celebraciones/festividades regionales o locales, con las familias, las comunidades.	Participación de celebraciones/festividades regionales o locales, con las familias, las comunidades.
Respeto por diversidad lingüística, cultural, étnica.		Valoración personal y de los demás como integrante de una comunidad, de un grupo, de una familia.	Valoración y respeto, reconociéndose como integrante de una comunidad, de un grupo, de una familia.

3.2.5.4. Orientaciones para el docente y la docente en el Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social.

Abordar la enseñanza de los NAC requiere conocer los aspectos constitutivos de cada uno de ellos. Identidad y pertenencia se presentan como núcleos que tienen mutua implicancia. El trabajo con la identidad personal tiende a poner en juego experiencias educativas que permitan que niñas y niños construyan una imagen de sí mismos basada en la autonomía, el conocimiento y respeto de límites, la cooperación en la construcción cooperativa de normas. Estas experiencias implican brindar espacios y habilitar la palabra y la escucha sin censurar y alentando la expresión de ideas sentimientos, emociones y opiniones. La identidad cultural o pertenencia se concretará en experiencias que tengan en cuenta y valoren la historia personal, familiar, local, regional a partir de la cual problematizar identidad cultural compartida.

En el nivel inicial trabajar con la diversidad y entenderla requiere que se ayude a los niños y las niñas a comunicarse, a valorar sus diferencias, a aceptar sus distintos modos de vivir y a defenderse de otras y otros miembros de la sociedad que pretendan segregarlos. El y la docente, frente a estos nuevos desafíos en la enseñanza, se convierten en indagadores de nuevos temas. Aprenden a conocer los niños y las niñas y, a su vez, las diferentes familias y comunidades de las que provienen.

Buscar alternativas e implicarse en procesos de reflexión sobre normas y pautas culturales es fundamental para que el niño y la niña las asuma como propias. Su obediencia a-crítica y aceptación pasiva conduce a una actitud de sumisión que se contradice con la autonomía personal. Siguiendo esta perspectiva, el abordaje de los límites en el ámbito escolar está determinado por aspectos personales, sociales e institucionales y constituyen un factor de considerable incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que configuran el clima de la sala y marca el estilo de las relaciones interpersonales.

Enseñar expresando y compartiendo los afectos

Bebés, niños y niñas se relacionan primero y principalmente con su educador o educadora, estableciendo una comunicación íntima y personal a través de caricias, miradas, gestos y palabras. En las actividades cotidianas y en otras actividades personalizadas el o la docente “teje” vínculos y relaciones de apego con cada uno de los niños y las niñas, tomando en consideración los aspectos que distinguen a unos de otros, en función de su historia personal, sus preferencias y estilos de relación. Empáticamente, interpreta y comprende sus necesidades, deseos e intereses, atento a dar respuesta para que los pequeños y pequeñas se desarrollen en un clima de cuidado y confianza, sin el cual difícilmente puedan aprender.

Por otro lado, desde muy chicos, los niños y las niñas son capaces de reaccionar ante los afectos y emociones del entorno. Permitir que se relacionen y resuelvan los conflictos que surgen de las relaciones por su cuenta o señalar con gestos y palabras lo que siente el otro, contribuye a que establezcan pautas de convivencia y comiencen a atender a las emociones de pares, adultas y adultos. Hay niños y niñas que con gestos y caricias pueden expresar que comprenden el dolor de los demás. A veces el o la docente señala los sentimientos del otro, por ejemplo, cuando se le

quita un juguete. Comprender a los demás y disculparse no siempre contribuye a generar inteligencia interpersonal; Para ello es necesario que, además, se puedan ver o consensuar estrategias para resolver problemas.

El y la docente deben reconocer que desde la sala de los y las bebés hasta la sala de cinco años, se hace cargo del acompañamiento y guía de los niños y las niñas. El clima que se construya en el grupo dependerá en gran parte de su modalidad de conducción. Las dinámicas de los pequeños grupos existen también en las configuraciones grupales entre los tres y los cinco años, con liderazgos y fuerzas tanto cohesivas como disruptivas. Los límites son las indicaciones y los señalamientos que se despliegan, tanto desde la palabra como desde la acción, para enseñar a los niños y las niñas a entender y a actuar acorde a ciertas pautas sociales, necesarias para cuidar la tarea compartida (Windler y Moreau de Linares, 2012).

Enseñar a través de la disposición y el sostén corporal

En función de las necesidades que se plantean, el cuerpo del educador y educadora está disponible para sostener, acunar, abrazar, alimentar e higienizar a los niños y las niñas, tanto en los momentos cotidianos como durante las propuestas de la actividad. A través de su cuerpo expresa su afecto, contiene y los calma; sentándose a su altura o permaneciendo cerca de ellos y ellas, mirando, acompañando situaciones de exploración y juegos. Puede mecer al niño o la niña mientras canta para dormirlos; puede guiarlos cuando se desplazan, ser el sostén corporal que les brinda seguridad y los alienta a conocer el mundo. Cuando los niños y las niñas son más grandes y muestran logros en autonomía, el adulto o adulta se aleja. Sin embargo el cuerpo del educador o educadora sigue siendo un referente a la hora de buscar cobijo, afecto, miradas que expresan ternura y complicidad.

Enseñar verbalizando acciones y percepciones

La palabra del educador y la educadora es una herramienta para la enseñanza, ya que, a la vez que enseña el lenguaje, con la palabra explica, describe y muestra el entorno dando sentido y nombre a los objetos y a las situaciones. El hablar del adulto y la adulta orienta y guía al niño y la niña. Es importante recordar que la verbalización de acciones ayuda a comprender qué se está haciendo, qué van a hacer en determinado momento o, por ejemplo, cómo lo van a hacer. A partir de la observación, se pone en palabras aquello que los niños y las niñas señalan, sus sensaciones, logros y descubrimientos, dice por ellos y ellas cuando aún no pueden hacerlo, interpretando a quienes todavía no pueden expresarse verbalmente pero sí lo hacen de manera gestual. Es por medio de la palabra, y el tono de voz que la acompaña, que se fortalecen lazos afectivos y se pone a disposición formatos comunicativos, a través de los cuales los niños y las niñas se inician en el aprendizaje del lenguaje verbal.

Además, las palabras y los tonos que se utilizan para enunciarlas ayudan a conocer y señalar disposiciones afectivas y actúan como un reconocimiento de los demás. Aunque los y las bebés no puedan hablar, es importante hablarles, cantarles. De esta forma, estamos reconociendo su

presencia, anticipando situaciones. Por ejemplo, antes de levantar a un niño o una niña puedo preguntarle con un tono de voz que refleje la cautela, el afecto. Al ofrecerle el biberón también puedo mostrárselo y nombrarlo, anticipar la acción que se está por efectuar. Esto contribuye a reconocer, que merece respeto.

Enseñar a través del diálogo y la reflexión

En nuestro país se desarrollan diversas experiencias en torno a la filosofía con niños y niñas. Se utiliza el programa de Filosofía para niños y niñas, de Mathew Lipman, pero también existen desarrollos locales. Walter Kohan (2011), Gustavo Santiago (2006), Cerletti, Rebagliati (2008), Olga Duhart (2006) proponen otros modos de entender la actividad filosófica. Ellos y ellas entienden que no se trata de traducir las obras clásicas del pensamiento filosófico para pensar en problemas tales como la justicia y la igualdad. Se trata, en cambio, a partir de la experiencia filosófica, de cuestionar y problematizar la realidad cotidiana. En general, se trabaja en talleres donde la producción es colectiva y gira en torno a problemas y realidades propuestas y señaladas por los niños y las niñas.

Otros recursos relacionados con el ambiente social son las salidas: se puede concurrir a un espacio de trabajo, por ejemplo, y luego realizar actividades relacionadas con la experiencia, tal como lo sugiriere Olga Duhart (2006).

Maximiliano López (2009) realiza otro aporte proponiendo utilizar la idea de “comunidad de indagación” para denominar a este tipo de propuestas sin necesidad de adoptar el programa de filosofía para niños y niñas en su totalidad.

Algunas sugerencias para comenzar a pensar y reflexionar junto con los niños y las niñas puede ser, garantizar el uso equitativo de la palabra y la expresión; ofrecer espacios y tiempos necesarios; disponer la circulación en el espacio; registrar lo que se dice en el grupo, aunque sea contradictorio con lo que afirma la mayoría.

Tener en cuenta que no existe una sola conclusión o resolución para un problema; tener presente que la formulación de un problema para investigar o debatir puede constituirse en la tarea central; pensar que si bien las palabras significan lo mismo, su sentido difiere según los contextos y las épocas. Intentar que los niños y las niñas establezcan relaciones, dialoguen y piensen en torno a un problema, sin necesidad de arribar a conclusiones definitivas. El “producto” de la reflexión elaborada en el taller puede variar, pero siempre intenta reflejar lo que la experiencia filosófica produjo.

Enseñanza y juego para una Educación Integral

Hablar de juegos, en el Campo de Experiencias de la Formación de la Identidad Personal y Social, es hablar de juegos de crianza. Juegos vinculados a juegos de sostén, de ocultamiento, persecución y alrededor de las versificaciones y las narrativas. En todas estas formas lúdicas hay una presencia corporal importante.

El juego es un derecho imprescindible para el desarrollo integral de un niño o niña. A través del juego nos construimos como personas libres y creativas. Jugar es tan importante como alimentarse, educarse o tener un nombre. Para garantizar el juego como derecho se considera que es necesario ofrecer un abanico de opciones culturales y lúdicas mostradas por los adultos y las adultas que viven con los niños y las niñas o los acompañan, para que los motiven, los estimulen a crear, pensar, protagonizar y elaborar un sello de identidad y singularidad.

La inclusión del juego en la sala, requiere de un y una docente que busque ampliar el repertorio lúdico de los niños y las niñas atendiendo a posibilitar espacios y situaciones lúdicas nuevas y valorizar las que portan como jugadores y jugadoras. El juego permite explorar el hábitat y comprender la presencia-ausencia, angustia y felicidad que produce el hecho de vincularse e ir haciendo camino al andar con los demás, estrechando lazos socioculturales mientras nos apropiamos de un lenguaje, de una identidad, de una historia (Sarlé, 2016).

Los docentes que trabajan en el Nivel Inicial saben que los niños y las niñas manifiestan agresión en sus juegos y que estas conductas son comunes en ciertas etapas. Sin embargo los niños y las niñas aprenden muy tempranamente conductas sociales que les permitan resolver conflictos que inciden en la construcción de valores, tales como: paz, amistad, colaboración, solidaridad, y de otros conceptos como: peleas, guerra, enemistad.

Aun cuando no se considera conveniente prohibir juegos espontáneos de los niños y las niñas que imitan las conductas de personajes de moda, tampoco se las debería alentar; Por otro lado, los juegos y juguetes bélicos no deben tener cabida en la institución escolar, y si fuera posible, tampoco en el entorno familiar. Los materiales en el contexto escolar deben orientar los juegos infantiles hacia valores y las actitudes que promuevan valores y compromiso con la consecución de la paz (Windler; 2013).

Dispositivos en torno al Espacio, Tiempo y Grupos

Tiempo, Espacio y Grupos son dispositivos claves para organizar la enseñanza, por lo tanto, el modo en que se los diseña debe contribuir a enriquecer los aprendizajes propios de este campo. Las decisiones que se tomen en cuanto a la Organización de la Enseñanza, el modo de diseñar y planificar dispositivos para promover experiencias en el campo serán determinantes a la hora de producir u obstaculizar los aprendizajes.

- **En relación con el espacio**

Los escenarios serán entendidos como algo más que espacios físicos. Constituyen ambientes en el sentido que los define Forneiro (2008), en cuanto espacio físico y las relaciones que en él se entablan. El escenario didáctico es “la construcción de un conjunto de elementos que, más allá de la disposición física de los espacios y materiales, implica también, la creación de un clima”, entendiendo este como el conjunto de circunstancias afectivas-vinculares-sociales-cognitivas que se conforman al inicio y durante el desarrollo de una actividad. Los escenarios de crianza son los lugares

donde transcurre la crianza, esto es, los hogares, los jardines maternales como así también otros contextos que habitamos adultos, niños y niñas en un juego de interacciones permanentes.

Las formas de enseñar para los más chiquitos demandan un “orden” (intencionalidad) si se quiere más “desordenado” que atienda a la “lógica de la cotidianeidad”, apartándose de la “lógica escolar” propia de otros niveles. El Campo de Experiencias requiere jugar, ofrecer disponibilidad corporal y, al mismo tiempo, transmitir con la palabra (narrador de crianza, el adulto y adulta que enseña a través de “acompañar con la palabra”).

En este espacio al que se llama escenario de crianza se sitúan las interacciones entre los niños, las niñas, los adultos y las adultas En ellos se transmite la cultura en tanto se participan de las acciones que se realizan y se internaliza la apropiación de valores, normas, pautas y modos de actuar característicos de los diferentes contextos sociales.

El lugar de los adultos en los escenarios de crianza implica asistir amorosamente, estimular en forma virtuosa, cuidar poniendo a resguardo, rodeando de protección, acunar ofreciendo una “cuna psíquica”. Es una forma de acercar el mundo para que se integre de manera activa, permitiéndole comprender y participar de su entorno social con la seguridad de saberse acompañado y la certeza de ir comprendiendo los símbolos de la cultura.

- **En relación con los Tiempos**

Los momentos para comer, dormir, jugar, higienizarse, a lo largo de la jornada, han de ser tiempos individuales, en especial, con los y las bebés. Los niños y las niñas llegan a su espacio propositivo de juegos, los y las docentes los reciben, conversan brevemente con las familias y se acoplan observando, haciendo “junto con”, dialogando lúdicamente con los niños y las niñas, quienes recorren un espacio de ofertas múltiples, juegan y, cuando es necesario, son cambiados, alimentados y dormidos. En la sala de deambuladores, estos momentos de alimentación, desayuno, almuerzo y merienda son ya momentos sociales en los que se comparten tradiciones culturales: poner la mesa, permanecer sentados, conversar, usar la vajilla de forma convencional. El o la docente participa como modelo social, come junto a los niños y las niñas como modelo adulto, conversa y andamia solicitudes de los pequeños y pequeñas.

Se apela a la importancia del respeto por los tiempos individuales, y la propuesta pedagógico-didáctica ha de organizar los tiempos para la atención individualizada, contribuyendo a la constitución de una identidad segura, fuerte y confiada.

- **En relación con la Organización de los Grupos**

La cercanía afectiva dentro de cada grupo de niños, niñas y docentes constituye un requisito para garantizar relaciones estrechas de contención, conocimiento mutuo y cuidado. Es importante que haya siempre en lo posible por lo menos dos adultos, para lograr alternancia y complementariedad

en las acciones para realizar en la cotidianeidad. Es importante que cada adulto o adulta se constituya en figura de sostén, persona clave para un subgrupo de niños y niñas.

Acerca de los Organizadores de la Enseñanza y los NAC

- Vida Cotidiana

Del mismo modo que se especificaron las formas más adecuadas de pensar, diseñar y desplegar la enseñanza, en este espacio se selecciona como el Organizador más apropiado Vida Cotidiana. Las actividades tradicionalmente denominadas de crianza o cotidianas, se entraman en la vida diaria con propuestas de exploración, juego y expresión comunicativa, habilitando un tiempo de enseñanzas afectivas, cognitivas, sociales, centrales en la vida presente y futura de los más chicos.

Los momentos de higiene, alimentación y descanso resultan momentos privilegiados de intimidad, en los cuales el adulto o la adulta que cuida, enseña, a los pequeños y pequeñas a que aprenden a señalar, a reconocer, a expresar sus emociones y sus necesidades, a desplegar una autonomía relativa a sus posibilidades mientras se apropian de aspectos de la cultura como los comportamientos sociales y las formas saludables que hacen al cuidado de sí mismos y de los demás.

A modo de ejemplo y siguiendo a Violante (2015), en relación con el dormir, los educadores y las educadoras enseñan a los pequeños y pequeñas a relajarse y conciliar el sueño en un clima de acompañamiento afectivo que permite una lenta y paulatina autonomía (en brazos, en las cunas, en colchonetas, respondiendo a una demanda individual, y luego a dormir una siesta con horarios más sociales).

En relación con la alimentación, les enseñan a recibir el biberón en un clima de contención y afecto; más adelante, a incorporar el semisólido y la variedad de sabores; a utilizar la cuchara y el vaso, siempre generando un clima de vinculación afectiva y el despegue a situaciones más autónomas. A la vez se van transmitiendo modos sociales de usar la vajilla, poner la mesa, servirse los alimentos, usar la servilleta, escuchar y conversar

En relación con la higiene, les enseñan a vestirse y desvestirse, a reconocer sus necesidades corporales, usar la bacinilla y el inodoro, a lavarse las manos y el rostro, a peinarse y cuidar el aseo de la ropa.

Es necesario tener presente que algunas actividades cotidianas, tales como el desayuno o la merienda, se dan con mayor frecuencia que otras en las instituciones. Estas son ocasiones potentes para propiciar espacios de comunicación e interacción entre los niños y las niñas, que complementen los espacios que pueden generarse en el hogar. El clima para estas actividades tiene que ser relajado, por lo cual es conveniente prever los tiempos y ser flexibles en su uso.

Por otro lado, los niños y las niñas deben reconocer la dinámica propia de los grupos numerosos, en los cuales se puede ayudar a organizar el espacio y reducir los tiempos de espera mediante la coordinación de las actividades.

Hay actividades cotidianas que se realizan con mayor frecuencia en los hogares y no se realizan de la misma manera y frecuencia en las instituciones escolares, por ello es importante establecer una comunicación fluida y un diálogo permanente con las familias, a fin de comunicar y establecer acuerdos acerca de las actividades cotidianas que se realizan en uno y otro espacio y el modo de realizarlas. Las concepciones sobre la higiene, la alimentación, la vestimenta tienen que ponerse en diálogo con las familias siempre que sea posible.

- **La Multitarea**

Las actividades de crianza implican cambiar pañales, enseñar a jugar, a lavarse las manos, a comer con cuchara, supone sostener con brazos firmes a un o una bebé y dormirlos en un clima tranquilo y de confianza. Mientras se atiende a un niño o una niña en una actividad individualizada, los otros bebés y niños o niñas pueden participar de juegos que el material y su distribución logran convocar. Atendiendo a los intereses y posibilidades de los niños y las niñas que integran cada grupo, a la necesidad de manejar tiempos flexibles, individuales y en pequeños grupos, es importante que quien eduque disponga sectores con propuestas múltiples y simultáneas. De este modo, ofrece alternativas de participación que permitan a los niños y las niñas elegir entre dos o tres propuestas, habilitando el entrar y salir de ellas de acuerdo con su motivación personal y cambiante. Se promueve de este modo un “deambular” rico en posibilidades de experimentación y aprendizaje, al brindar al mismo tiempo oportunidades para, por ejemplo, explorar las propiedades de los objetos, construir con bloques, iniciar juegos del “como si” con muñecos o autos, apreciar las imágenes de los libros de cuento, entre muchas otras alternativas.

La participación de los niños y las niñas se enriquece cuando el educador o la educadora acompaña a los pequeños subgrupos, respetando sus intereses y desafiando a través de sus intervenciones sus posibilidades de acción. La multitarea permite desarrollar los aprendizajes en forma personalizada, facilita la autonomía y además, como Organizador convoca y permite la enseñanza de los NAC propios de este campo (Violante, 2015).

Proyectos - Propuestas de “Ambiente” - Unidades Didácticas

Como se mencionara en otras oportunidades, los contenidos de aprendizajes expresados en núcleos, en este Campo de Experiencias serán abordados en forma transversal o como continente común, por lo que al momento de planificar la enseñanza puede considerarse en formato unidad didáctica o como proyectos con una perspectiva a largo plazo.

Podríamos reconocer como unidades didácticas o ejes para trabajar las “Canciones de las familias de la sala”: en mapuche, italiano, típicas españolas, alemanas, guaraníes. El cuidado, preservación de nuestros lagos, ríos y bosques nativos: “Los incendios forestales”.

En la planificación necesariamente participan otros campos, pero tiene mayor espacio como figura enseñante el campo que aquí se presenta. La unidad didáctica atrapa un recorte didáctico de la realidad social y natural. Que puede seleccionarse de un hecho de resonancia social, que sea reconocido como tal por los niños y las niñas. Esta situación habilita la existencia de Unidades: pero el campo de “identidad” es continente común y solo en ocasiones pasa a ser figura didáctica.

Se considera importante incluir en los sectores de la sala materiales didácticos: libros, cuentos, laminas, fotografías, imágenes, juegos y juguetes, títeres de diverso tipo, música, videos que proyecten distintos tipos de danzas, de producciones de artes plásticas que sean representativos de diversas culturas, etnias, privilegiando los propias de los niños y las niñas del grupo. Procurar que las imágenes de las láminas, las fotografías y libros no induzcan a generar concepciones erróneas acerca de, por ejemplo, los trabajos que realizan los diferentes miembros de la familia (tareas del hogar para las mujeres y fuera del hogar para los varones) o ilustraciones que muestran solo imágenes estereotipadas de aborígenes o personajes de la época colonial que aparecen siempre perfilados del mismo modo (los blancos vestidos con trajes elegantes) (Windler, 2013).

Una unidad didáctica que tuviera a este campo como figura didáctica podría denominarse de alguna de las siguientes formas: *“Los Derechos de los niños y las niñas”, “El Derecho al juego”*, o bien un Proyecto anual relacionado con el eje de *“Los Derechos”*: abordando el derecho a la salud, a la educación, a la identidad, al juego, a una familia, a no ser discriminado, a la participación, entre algunos de ellos.

Otro ejemplo podría ser una unidad didáctica denominada *“Actividades que nos gusta hacer y compartir con otros: los y las deportistas”*. En esta temática se podría abordar: ¿Qué actividades realizamos y que nos dan alegría o nos gustan? Se puede reflexionar sobre por qué nos gusta o interesa esa en particular, investigar los lugares donde se hacen deportes, cuáles conocen, cuáles deportes creen que ellos o ellas pueden practicar o sus familiares, qué elementos requiere un deporte, cómo se visten los y las deportistas. Se podría realizar la visita a algún club deportivo, entrevistar a deportistas locales: atletas jóvenes y mayores, equipos de fútbol y de rugby, deportistas con discapacidad. Se puede filmar y realizar las preguntas para la entrevista. Conocer las reglas y normas de juego. En interrelación con el campo lúdico, se puede preguntar: ¿Qué otros juegos tienen reglas? ¿Quién inventa las reglas? ¿Por qué tienen reglas los deportes? ¿Qué pasa si alguien no las cumple? Proponer participar en actividades deportivas con otras salas o con otras instituciones, se puede proponer una caminata familiar. Se pueden armar los afiches de difusión, las planillas de inscripción, los mensajes de invitación en el cuaderno de comunicación. Asistir a la radio y difundir el evento. Registrar con fotografías las emociones que se pueden observar al participar de esta actividad. Se puede conocer el canal local, asistiendo a un programa de Deporte.

3.2.6
Campo de Experiencias Lúdicas

La cultura humana brota del juego y en él se desarrolla.
J. Huizinga, 1972

3.2.6.1. Caracterización del Campo

El lugar del juego en la vida de los niños y las niñas

En el presente Documento se plantea la centralidad del juego, proponiendo por primera vez en el ámbito de la provincia, un Campo de Experiencias propio, cobrando especial relevancia el lugar del juego y del jugar en la enseñanza.

El juego se constituye en contenido para enseñar, por lo tanto, conforma un Campo de Experiencias propio y, a su vez, desde este campo se mostrará como el juego, también puede ser medio para enseñar contenidos/núcleos de aprendizajes de otros campos, los cuales se encuentran comprometidos en diversos juegos.

Considerar el juego como parte de la cultura implica afirmar que se trata de una práctica social que se enseña y se aprende. Cuando se sostiene el juego como valor cultural, se hace referencia a un saber que es producto de la cultura que, en muchos casos, se transmite de generación en generación. Es así como los juegos de crianza ligan al pequeño y la pequeña con el mundo de la cultura lúdica que le propone el adulto y la adulta y, en la medida que niños y niñas participen, se promueve un acercamiento entre ambos que los humaniza. Daniel Calmels (2015) señala que permiten una relación estimulante que humaniza al bebé, niño o niña, ya que genera entre ambos lazos afectivos en donde la mirada hacia los pequeños y las pequeñas por parte del docente es central.

El sentido de la centralidad del juego en la práctica docente se sustenta en la necesidad de reconocer el juego como actividad que se enseña y se aprende. Desde esta perspectiva, los niños y las niñas aprenden a jugar en interacción con los demás y, fundamentalmente, a través de los procesos intersubjetivos que la participación conjunta promueve. Jugar les permite a los niños y las niñas:

- ✓ Participar en un contexto donde se desarrollen las funciones cognitivas, se promueva la exploración y la construcción del conocimiento.
- ✓ Acordar con los demás y compartir emociones, percepciones, valoraciones, sobre sí mismos y las cosas.
- ✓ Aprender a coordinar y regular acciones, tomar decisiones e incrementar en forma progresiva la autonomía.
- ✓ Construir confianza en su propia capacidad y en la de los demás.
- ✓ Resolver problemas y aprender de los errores para enfrentar nuevas situaciones.
- ✓ Enriquecer el mundo cultural, conociendo y participando en producciones propias de su comunidad y abiertas a otras.
- ✓ Descubrir el placer del juego y del jugar como fuente de expresión, experimentación y creatividad
- ✓ Aprender a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno.

Es necesario comprender la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica”, lo cual significa reconocer que existen juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos. De esta manera, también se incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar, ocupando un tiempo protagónico en el cronograma semanal, pudiendo identificar y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan *verdaderos juegos (*Sarle, 2008).

Pensar el juego como Campo de Experiencias significa entender que más allá de su definición, el juego se asienta en la “experiencia”. Tal como define Larrosa (2012), permite pensar, decir y hacer en el campo pedagógico. Una experiencia que necesita de un “otro” que favorezca y acompañe con conocimientos y cree situaciones que propicien auténticas y novedosas prácticas de juego.

Desde esta perspectiva, el juego como contenido significa centrar la mirada en la propuesta didáctica por parte del docente, pensando y diseñando aquello que va a ofrecer como experiencia de aprendizaje; atendiendo a los modos de aproximación a los contenidos que considera más pertinentes y potentes, definiendo las intenciones que impulsan la inclusión de experiencias lúdicas, los espacios, los tiempos o momentos y sus propias mediaciones durante la actividad lúdica.

Hablar del juego como contenido es otorgarle explícitamente una significatividad desde el territorio de la enseñanza, atendiendo a diferentes consideraciones en el marco de una propuesta didáctico-pedagógica. Dichas consideraciones en palabras de Patricia Sarlé (2016), se enmarcan en diferenciar: el juego y el contenido disciplinar, el juego y la cultura.

Al considerar “el juego y el contenido disciplinar” o conocimientos implicados, la enseñanza amerita pensarse en términos de secuencias lúdicas, es decir, en términos de continuidades y reiteraciones sucesivas del mismo formato de juego con la intención de que el niño y la niña en su experiencia lúdica se apropien de estos. Resulta necesario pensar en la secuenciación y en las intervenciones específicas del docente para favorecer la apropiación del formato y poder establecer las vinculaciones entre el juego y los contenidos involucrados. En este marco, considerar “el juego y la cultura”, significa definir el lugar del juego como parte del espectro de manifestaciones culturales. En esta línea, la propuesta del docente se centra en la importancia de enseñar los juegos tradicionales y la relevancia de enseñar a jugar y a ser jugador y jugadora (Sarle, 2016: 83)[34].

Promover la centralidad del juego involucra pensar las propuestas en clave de juego, a sabiendas de que existen otras actividades también legítimas que no son juegos, como las experiencias estéticas u otras propuestas, pertenecientes a distintos Campos de Experiencias, que promueven también aprendizajes significativos.

Desde el enfoque que plantea Patricia Sarlé (2016), resulta necesario establecer una diferencia entre aprender a jugar, aprender juegos y aprender a partir del juego.

[34] Idea que se puede ampliar en el texto de Patricia Sarlé (2016) “Lo importante es jugar”, Cap. 4: El juego como contenido. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

La importancia del juego en la vida del niño y la niña en la Educación Inicial

Bruner (2002), apunta a funciones fundamentales del juego infantil para no desvirtuar su sentido y preservarlo de la direccionalidad y el utilitarismo de los planteamientos educativos que imperan en la actualidad. Estas características o rasgos en término de "funciones" a los que alude el autor se refieren a la naturaleza libre del juego. El verdadero juego necesita que no exista limitación alguna por parte de los adultos y adultas. Es una actividad libre y voluntaria. El juego por mandato no es juego (Huizinga, 1972).

Desde una dimensión psicológica, el juego proporciona placer y es fuente de expresión, experimentación y creatividad. El placer, dice Wallon (1980), está ligado a las emociones que nos vinculan a lo social y funciona como mecanismo de adaptación al entorno. En este sentido y en relación con las emociones, el juego contribuye a cumplir funciones compensatorias mediante combinaciones (según terminología de J. Piaget). Es decir, el niño y la niña dramatizan lo que no pueden realizar en la realidad. No solo compensa situaciones desagradables, también las asimila y, en cierto modo, las supera al reproducirlas simbólicamente. Asimismo, anticipa los resultados de la acción, la liberación de la agresividad y la canalización de los conflictos. Jugando se explora, se experimenta y se incorporan las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y las otras y del mundo, aprende a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a manipular y a construir, a establecer relaciones con otros y otras, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos y sobre todo a elaborar sus conflictos.

Otra función importante es que en el juego el error y las equivocaciones no están penalizados. El juego no es una tarea productiva, sino transformadora, es recrear el mundo, reconstruir e interpretar la realidad, darle significado personal. El juego como acción, como praxis, expresa un relato ficcional entre jugadores conocidos que escapa a lo utilitario, se enseña y se aprende entre jugadores que lo juegan (Daniel Calmels, 2015).

Al decir de Gabriela Valiño (2005: 3):

> ***…trascender la perspectiva universalista y prescriptiva es una tarea compleja y sistemática en tanto sus supuestos forman parte de aprendizajes sociales y culturales de cada uno de nosotros. Aprendizajes que se integran a nuestras prácticas como educadores de una manera implícita conformando supuestos acerca de lo que hay que hacer, de lo permitido, de lo posible, de lo inevitable, de lo valioso. Cuestionar estas representaciones acerca del desarrollo, permite recuperar o descubrir la potencialidad de las "experiencias" educativas.***

Así, pensar el juego en relación con la infancia remite a significaciones sociales y culturales alrededor del reconocimiento del niño y la niña como sujetos con características y necesidades propias. Los contextos de crianza se organizan a través de particulares significados y creencias que van configurando características singulares y pertenencia cultural.

Este proceso de reconocimiento y creación de consensos en el marco de una estructura curricular que integra al juego como derecho y contenido de alto valor cultural exige reflexionar y analizar la realidad educativa que articula representaciones y saberes teóricos en estrecha vinculación con el desarrollo del niño y la niña como construcción social de relaciones afectivas, cognitivas y culturales.

En palabras de Javier Abad Molina (2013), el juego es un marco en donde poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. El juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a este la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo. Entonces, el juego mirado desde la perspectiva de los niños y las niñas aloja el potencial de alterar, romper, desarmar la cronología del tiempo actual. El juego es una actividad automotivante, inquietante, placentera y esencial que contribuye a la constitución subjetiva.

En forma paralela, la posibilidad para jugar en el contexto escolar no está sujeta únicamente a la voluntad de los jugadores y las jugadoras o a una aprobación implícita del docente. El permiso de juego depende también de la disponibilidad que le otorga el o la docente al juego, en el diseño de las diferentes propuestas diarias.

La definición de reglas acompaña y otorga un sentido particular al juego en el contexto escolar, teniendo en cuenta que el juego crea reglas pero libremente aceptadas. En palabras de Vigotsky (1979: 43), la importancia de este aspecto o función se relaciona con la autonomía para tomar decisiones y auto regularse.

> **…Se trata de sus reglas para sí mismo, reglas de auto alimentación y autodeterminación. Ahí donde exista una situación ficticia, en el juego, existe una regla. No se trata de reglas formuladas con anterioridad y que cambian en el transcurso del juego, sino de reglas que derivan de la situación ficticia.**

Los modos de operar de los jugadores y jugadoras como otra característica del juego miran las formas diversas que asume la acción lúdica desde la mirada de los y las protagonistas: docentes, niños y niñas.

Los rasgos mencionados anteriormente permiten interpretar la singularidad que cobra el juego en el contexto escolar, conceptualizando la relación juego y enseñanza. Este diálogo entre juego y enseñanza requiere, en consecuencia, de la existencia de cierto marco referencial que contenga el juego en una zona de conocimiento posible para los niños y las niñas, potencial para el aprendizaje y la propuesta de enseñanza del docente. Es decir, el juego involucra un proceso que se debe aprender, los niños y las niñas necesitan tiempo para conocer el “formato”, tiempo para jugar y sentirse seguros, tiempo para elegir con quién jugar y a qué jugar.

Del mismo modo, para el o la docente, observar un juego una sola vez no es suficiente para descubrir el “mundo de la fantasía”. Los temas y contenidos que los niños y las niñas juegan y la forma en que los desarrollan se develan al observar cómo, en la sucesión de juegos, estos aspectos se van reiterando, complejizando o transformando. El o la docente necesita tiempo para conocer la “cultura lúdica” del grupo de niños y niñas, saber qué mirar, detectar, descifrar, y poner a disposición otros mundos posibles y, así, proponer verdaderas situaciones de enseñanza.

En este sentido, la intervención docente pone de manifiesto dos actitudes singulares frente a las situaciones de juego. Se hace referencia a la "disponibilidad" especialmente para resolver problemas a pedido de los niños y las niñas, y la "observación" del juego como forma de analizar y conocer los modos de expresión infantil y explorar sus saberes. Asimismo, el o la docente necesita anticipar cómo será su mediación en los juegos propuestos, de lo que surgen otras dos formas de participación. Una de ellas supone al docente como generador del escenario de juego y la otra define su rol como facilitador de la apropiación del juego iniciado por los niños y las niñas hacia un juego más autónomo (Sarlé, 2001).

Pensar la enseñanza desde el Campo de Experiencias Lúdicas implica construir una definición de juego que enuncie algunos rasgos característicos que permitan comprender e interpretar el juego en la Educación Inicial y, de esta manera, formular criterios para tener en cuenta en las prácticas de enseñanza que lo involucran. En esta línea al caracterizar al juego, se hace referencia al formato y a la posibilidad de transferir el dominio de la situación lúdica del docente a los niños y las niñas. La conformación de los "formatos" regula la interacción comunicativa entre los niños, niñas y el y la docente, constituyéndose en uno de los instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje. En palabras de Patricia Sarlé (2001), un *microcosmos,* definido por reglas en la que el adulto, la adulta, niños y niñas hacen cosas el uno para el otro y entre sí.

Experiencias lúdicas en lo cotidiano

Estas experiencias requieren que el o la docente jerarquice situaciones e intervenciones en las cuales los niños y las niñas no sólo aprendan a compartir o alternarse en el uso de los materiales, sino que se promueva el jugar con otros y otras, fundamentalmente. Desde la mirada del juego como actividad individual, en pareja, en pequeños grupos o en grupo total y en contexto cotidianos, enseñar a jugar implica que la intencionalidad pedagógica del docente promueva que los niños y las niñas:

- ✓ **Amplíen el repertorio de juegos que implican participación conjunta.**
- ✓ **Puedan elegir a qué, cómo y con quién jugar en diferentes situaciones cotidianas.**
- ✓ **Comuniquen las propias ideas y escuchen las de los demás.**
- ✓ **Anticipen situaciones y problemas.**
- ✓ **Encuentren alternativas o soluciones a través de la acción conjunta.**
- ✓ **Participen jugando en pequeños grupos, en pareja o grupo total. Por ejemplo Juegos verbales (adivinanzas, coplas, rimas), "Veo, veo", "Viene un barquito cargado de…", "En la tienda de París", "Pisa-pizuela", "El anillo", "Huevo podrido", entre otros, en los que se articula con otros Campos de Experiencias.**

Experiencias lúdicas vinculadas con las expresiones culturales dentro de las comunidades: Juegos tradicionales – Juegos de crianza

Los juegos tradicionales son sumamente ricos para trabajar con los niños y las niñas desde muy temprana edad, facilitando la iniciación en la exploración y apropiación paulatina de las formas de expresión cultural propia de la comunidad y enriqueciendo la experiencia personal y social. El juego permite conocer historias, prácticas sociales y culturales y hasta las huellas dejadas por nuestros antepasados. En este sentido, resulta enriquecedor recuperar la influencia de determinados prácticas lúdicas interculturales, valorando y reconociendo la de los pueblos mapuches: "Renkén" (salto en largo), "Lefún" (carrera pedestre), "Elkawén" (la escondida); juegos con objetos: "Lazú" (juego de enlace), "Lekai" (boleadora), "La chueca o el palín", (como el juego de jockey); juegos como "Pilchén Kawé (columpio o hamaca), "Cepil Cahue" (juego de palillos), "Elkan Kuyén" (¿en qué mano está?), "Kurrá" (corral), "Pichi ruká" (la casita), "Mamuel Kawel" (caballito de palo), "Trentrikáwe" (los zancos), "Pelakantún" (juego de hilos), "Añilke" (la payana); juegos con palabras: "Konéu" (adivinanza), "Telaimí" (¿no es mentira?), entre otros (González, 2002).

La sabiduría lúdica de los pueblos, construida a lo largo de la historia de la humanidad, es adecuada para enseñar a los y las bebés, niños y niñas, conformando construcciones sociales para ser transmitidas y recreadas. La mayoría de estos juegos poseen varias versiones, todas válidas, que perduran en las diferentes tradiciones orales, por lo que un mismo juego puede aparecer con variantes, remitiendo a un "formato profundo"[35] (Bruner, 1984) semejante, con "formatos superficiales" que difieren. Las diferentes modalidades o alternativas de organización que atiendan a una Educación Integral se constituyen en un espacio en el que los juegos tradicionales se recrean, se trasmiten y, de esta manera, continúen viviendo en la memoria de los niños y las niñas.

La tarea del docente se focaliza, entonces, en la recuperación y rescate, a partir de un trabajo de indagación constante, de los aportes culturales (populares, folclóricos) de la comunidad escolar, local, nacional y mundial. De la mano de estos juegos, el o la docente estaría transmitiendo, en algunos casos, poemas, melodías, ritmos, en los que la musicalidad, el movimiento y el juego dialogan (Soto y Violante, 2015). Al decir de Zaina (2000), la poesía, lenguaje divergente, de aperturas, de sugerencias, de exploración de sonidos y ritmos permite a los y las bebés, niños y niñas un encuentro diferente con la palabra, un encuentro estético, enriquecedor de sus sensaciones y emociones, disparador de su fantasía y creatividad.

En esta línea todo juego contiene reglas, ya sean implícitas o explícitas. Al aprender a respetarlas, también se está aprendiendo a respetar a los demás, a ser honesto, a cumplir con lo pactado. Los juegos con reglas requieren tiempo y acompañamiento para su aprendizaje. Los primeros juegos suelen ser erráticos (incluyendo errores propios de los procesos de apropiación) y los niños y las niñas necesitan que se explicite constantemente la regla para poder llevarlo a cabo. Por eso, es de suma importancia reiterar el juego, considerando su carácter recursivo, y ofrecer la disponibilidad continua, poniendo en juego la palabra y el cuerpo. Al respecto Patricia Sarlé (2010), expresa pensar el juego como espacio en el

[35] Para Bruner (1984), los formatos son segmentos de acciones previsibles encadenados entre sí que presentan dos tipos de estructuras: una profunda, que le da significado al juego, y otra superficial, que consiste en un conjunto de reglas de realización para ampliar el tema.

que se aprende la cultura, los modos de interactuar con los demás, el manejo de estrategias, como marco, soporte, eje transversal, propio de las características específicas de los niños y las niñas y propio de la propuesta de enseñanza del Nivel Inicial.

Los juegos tradicionales de crianza dan nacimiento a lo que se denomina "juego corporal", remitiendo a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones, como entramado de cuerpos que anidan, contienen, juegan y se comunican, en especial, cuando son bebés los que participan de ellos. En este sentido, implican tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Definirlos como juegos corporales es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad (Calmels, 2004). Son, de acuerdo con Calmels (2001), los juegos de sostén, ocultamiento y persecución, como así también las versificaciones narrativas que están presentes en diferentes culturas. A modo de ejemplo, estos juegos de crianza son el "avioncito*"* (juego de sostén), en el que el niño o la niña gira, sostenido por el adulto o adulta (dicho juego constituye la matriz de juegos posteriores como es la calesita en la plaza), la "sabanita*"* (juego de ocultamiento), en que el adulto o adulta juega con el niño o la niña a aparecer y esconderse detrás de diferentes objetos (dicho juego podría ser la matriz de juegos posteriores como el escondite). Asimismo, enriquecen el jugar las versificaciones narrativas como "la linda manito", "tortitas de manteca", "el dedo goloso" u otros.

Otro juego como "el dedo goloso" es uno de los rituales que tiene como temática la alimentación, relata: "…este dedito compró un huevito, este dedito lo rompió, este dedito le puso sal, este dedito lo cocinó y este pícaro gordito se lo comió". En estos casos vemos cómo "el cuerpo oficia de territorio escénico sobre el cual se monta la narración y, al mismo tiempo, es cuerpo que encarna a los personajes dándoles vida y movimiento" (Calmels, 2004:14).

Con los niños y las niñas que ya se desplazan en forma independiente, las carreras, los abrazos, las cosquillas, las escondidas, acciones como aparecer y desaparecer están frecuentemente presentes en este tipo de experiencias lúdicas. Los juegos corporales/motores forman parte de los juegos tradicionales de crianza, cuya importancia radica en que propician el desarrollo motor de los pequeños y las pequeñas a la vez que el disfrute centrado en el movimiento, donde el cuerpo media como vínculo en la interacción lúdica con los demás y el ambiente, promoviendo las bases de un hacer cooperativo. Aquí se hacen presente las rondas con todas sus variedades: "Arroz con leche", "Estaba la pájara pinta", "Sobre el puente de Avignon", "La farolera", "Juguemos en el bosque", entre otras. Juegos que implican la acción de correr: "La escondida", "Martín pescador", "Un, dos, tres, coro coronita es", "Ay, que te agarro", "Salta la perdiz", "El oso dormilón", "El lobo está".

Para enseñar juegos tradicionales de crianza, el o la docente tiene que armar escenarios o espacios para que se realicen en ellos los movimientos y juegos motores. Estos espacios pueden estar conformados con zonas blandas, zonas duras (pisos de goma, madera o algún material más firme, que a la vez amortigüe caídas) y barandas que permitan puntos de apoyos y sostenes. Disponer de distintos elementos que propongan otros desafíos, como ser taburetes de pequeña altura, rampas para trepar y bajar, escalones. En todos los casos, estos elementos deberán ser de materiales lavables y seguros. Se puede enriquecer la propuesta lúdica con objetos variados (pelotas, sonajas, cuencos, cintas u otros). Asimismo, el o la docente al enseñar pone a disposición de niños y niñas el formato de juego, lo comunica con acciones, y su cuerpo acompaña. Deja hacer al pequeño y a la pequeña estimulando sus posibilidades y, en ocasiones, ofrece su cuerpo para ser él mismo un andamio para el movimiento.

Las rayuelas, las escondidas, la mancha, las rondas, los juegos con palmas, el Ta-te-ti, la payana, entre otros, son juegos para proponer en ambientes amplios, como el patio, en parejas, en pequeños grupos o en grupos totales. Algunos son juegos conocidos por los niños y las niñas, y pueden ser enseñados por ellos, dado que son aprendidos en el entorno familiar. Todos los juegos se enseñan jugando.

Los juegos colectivos necesitan que el o la docente que asuma la iniciativa de convocar a jugarlos, proponer el juego, jugar, explicar las reglas (desplegando aproximaciones sucesivas, motivo por el cual resulta imprescindible la reiteración y continuidad) y sostener las primeras jugadas hasta su progresivo dominio.

En este marco enriquecer, el repertorio lúdico de los niños y las niñas es el objetivo de los juegos tradicionales, brindando la posibilidad de apropiarse de diferentes aspectos de la cultura. Es necesario acompañar este proceso de apropiación del juego, de modo que se logre un manejo certero de las reglas, posibilitando su transmisión.

Los juegos tradicionales encierran en sí mismos imágenes, movimientos (corporales, gestuales, rítmicos.), música y sonidos, matices poéticos como: refranes, rimas, historias propias y de la cultura colectiva, formando parte de la herencia cultural. Son generadores de vínculos afectivos, sostenidos en un diálogo e intercambio comunicativo. Asimismo, ayudan a comprender el sentido del límite y la manera en que la regla normaliza tanto la dinámica del juego como el comportamiento o las acciones individuales y grupales.

Los juegos tradicionales a partir de diagramas (la rayuela, el Ta-te-ti, entre otros) suponen desplazamientos, según indican los esquemas. Se refieren a juegos que parten del dominio de objetos, necesitan materiales y la comprensión lógica o cognitiva del sentido y la dinámica del juego y sus reglas. En algunos casos, los objetos le dan sentido a la acción lúdica (la payana, la taba, el sapo, la soga para saltar, la hamaca, el trompo, el balero, el barrilete, las bolitas.). Los nombres o denominaciones de estos juegos pueden variar en relación con las comunidades, pero en todos los casos el objeto guarda la “fórmula” del juego.

El espacio y el tiempo son variables estructurales a la hora de pensar en la planificación, dónde y cuándo proponer los juegos tradicionales En general, estos tipos de juegos se pueden desarrollar en el patio cuando son de persecución porque requieren de espacios amplios. Los juegos con reglas convencionales pueden proponerse en la sala, en el patio o en los diferentes espacios de las instituciones educativas. Estos juegos pueden ocupar un tiempo diario en actividades intermedias, en momentos grupales o de pequeños grupos. Es relevante promover proyectos que impliquen la participación de toda la comunidad escolar, apelando al saber que los distintos actores sociales portan acerca de estos juegos, de modo tal que el o la docente pueda establecer canales y estrategias para convocar a participar y sistematizar los distintos aportes que enriquezcan la oferta lúdica. Estos proyectos de juego como Organizadores de la enseñanza asumen la intencionalidad de lograr acumular y guardar memoria que nutre la propuesta de experiencias lúdicas. Se propone sistematizar mediante ficheros, cajas de los juegos, libretas, guirnaldas de juegos tradicionales, y cada día se lee uno y se juega. Exigen tiempos compartidos, todos los juegos tradicionales se juegan con otros, entre muchos, y esto es muy importante de promover.

Experiencias lúdicas vinculadas con los diversos formatos: Juegos dramáticos, Juegos de construcción y Juegos con reglas

Pensar el juego en el contexto escolar implica definir qué "forma" asume una actividad de enseñanza para llamarla juego. El formato como forma o estructura didáctica viene a dar respuesta a la presentación de las experiencias lúdicas en las instituciones educativas. En forma paralela, contar con un formato de juego no implica que necesariamente desencadene el jugar en los niños y las niñas. Se requiere dos condiciones más, la primera vinculada con el conocimiento del formato por parte de niños y niñas, y la segunda, con la posibilidad de traspasar el dominio de la situación lúdica del docente a los pequeños y pequeñas, involucrando la oportunidad para modificar, variar, crear, cambiar o transformar (Sarlé, Patricia 2001).

El juego dramático se caracteriza por la realización de acciones en un mundo ficcional. Propone la entrada al "como si", es decir a la posibilidad de asumir roles realizando acciones o simulaciones de situaciones reales. Asimismo, plantea la entrada al mundo ficcional fantástico, cuando se asumen roles, como por ejemplo: hadas, brujas, princesas, reyes, superhéroes, gigantes, duendes, monstruos u otros personajes del mundo de los cuentos. Son juegos que intencionalmente propone el o la docente a partir del armado de escenarios, la disponibilidad de objetos y juguetes y el permiso para poder jugarlo en ciertos espacios y momentos pautados. Anteriormente se ha comentado la estrecha relación (bidireccional) que existe entre juego y lenguaje, y en especial, entre juego dramático y lenguaje. Por este motivo, se enfatiza la vinculación "natural", sin forzamientos, que existe entre el Campo de Experiencias Lúdicas y el Campo de la Comunicación y Expresión, Prácticas del Lenguaje. Hablar o decir, escuchar (en cuanto escucha comprensiva), iniciar las primeras escrituras y la anticipación lectora. Se facilita a través de la apelación a cuentos, narraciones, leyendas, poesías… "entrar" al campo ficcional próximo a la realidad, o al fantástico, propio del escenario de juego. Este hecho alienta el despliegue, según la sala donde concurran los niños y las niñas, de situaciones relacionados con los cuatro ejes identificados (hablar, escuchar, leer y escribir). Se logra entonces mancomunar, anudar o imbricar juego y una apropiación adecuada y eficiente del lenguaje. Se materializa una manera de alfabetización inicial (en sentido estricto), desde el disfrute compartido y en el seno del juego dramático.

Los juegos de construcción involucran la presencia de objetos y materiales. Jugar a construir puede significar tanto amontonar objetos como disponerlos de tal manera que el resultado sea un producto conforme a una meta anticipada en la mente del jugador o jugadora. Estos tipos de juego se encuentran en los y las bebés cuando inician sus exploraciones con los objetos; en los niños pequeños y las niñas pequeñas, probando leyes de estabilidad y equilibrio; en los más grandes cuando construyen estructuras más complejas a partir de patrones mentales o internos.

Los juegos con reglas convencionales en algunos casos son tradicionales y en otros no. Algunos son reconocidos como juegos de mesa, juegos de salón, y el formato y las reglas son sus características principales. Comprender el "sentido" del juego supone entonces la toma de conciencia de algo que está más allá del sujeto y que determina, condiciona o regula el juego. Las reglas explican cómo se juega pero no el sentido del juego. Desde esta mirada, la acción lúdica se construye a medida que el niño o la niña se van convirtiendo en jugador "experto". Los juegos de mesa, en general, forman parte de actividades o espacios dentro de la sala, entre ellos están: las cartas, los dados, tableros de recorridos, tangram, palitos chinos, entre otros. Con respecto a los juegos de reglas convencionales, se citan algunas características:

- ✓ **Las reglas no se adquieren de manera temprana. Requieren de un momento particular en un proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural.**
- ✓ **Se necesita de la compañía de un adulto, adulta o de un par más competente.**
- ✓ **Suelen reinterpretarse las reglas para hacer posible el juego, a medida que se las va apropiando, se alcanzan mayores niveles de complejidad, hasta llegar a respetar la regla en forma completa.**

Según los tipos de juegos, generalmente para jugarlos bien, se debe conocer el formato del juego y luego los contenidos comprometidos para poder jugar. Por ejemplo, para poder jugar a la guerra es necesario comparar cantidades, al igual que para recorrer el "Tablero del 14" o el clásico "Juego de la Oca". Para poder jugar al "Veo, veo", hay que conocer y reconocer los colores o posiciones en el espacio. Para jugar cada vez mejor al "Tinenti o payana", hay que ejercitar la coordinación viso-motora y, así, se podría seguir enumerando. Al preguntarnos qué necesitan saber los niños y las niñas para jugar a tal o cual juego, se nos presentan los contenidos implicados en los juegos con reglas. También hay juegos con palabras, con letras, entre muchos otros.

Los juegos con reglas que suponen instructivos específicos resultan adecuados para niños y niñas más grandes. Pensar una experiencia lúdica en relación con la elección de juegos colectivos supone tener en cuenta tres criterios, según Patricia Sarlé (2010):

- ✓ **Proponer algo interesante para que los niños y las niñas piensen cómo hacerlo.**
- ✓ **Posibilitar que los niños y las niñas evalúen su éxito.**
- ✓ **Permitir que todos los jugadores y jugadoras participen activamente durante todo el juego**.

Una secuencia posible para considerar en la presentación de los juegos reglados que involucra el conocimiento numérico estaría dada en primer lugar por experiencias lúdicas para conocer la serie oral que utilizan los niños y las niñas (la mancha, las escondidas, juegos de emboque, de puntería, tumba latas, los bolos). Estos juegos también tienen una sucesión, primero se tira y hay un reconocimiento perceptual (*tiré muchos – pocos*), que después se traduce en números (*tiré 3)*. Luego otros tiran y comparan *(te gané, tiré más que vos)* y, por último, aparece la necesidad de los registros por parte de los niños y las niñas, utilizando diferentes estrategias: puede ser pictográfico (dibujar los bolos caídos), icónico (con cruces o palotes) o simbólica, es decir, con cifras convencionales dando cuenta del conocimiento del símbolo numérico para registrar cantidades. Avanzando en la construcción, pueden presentarse tableros con dados y fichas, iniciándose sin numerales, hasta conocer los símbolos numéricos como posibilitadores de avance o retroceso en un juego de recorrido.

Otras variables para tener en cuenta son los aspectos estructurantes: el espacio, los materiales (tipo y cantidad) y el tiempo de juego. En un principio, es importante que se juegue en grupos de pocos integrantes. De este modo, cada jugador o jugadora tendrá mayor oportunidad de

participación. Según la edad de los niños y las niñas, se podrá presentar, primero en forma grupal, para luego jugar en parejas o en pequeños grupos. Resulta necesario señalar el equilibrio que se debe guardar entre la presentación, el juego propiamente dicho y la evaluación final del cierre del juego.

El y la docente dispone estos juegos en la sala para enseñarlos. Su importancia como mediadores se basa en la observación atenta. Conocer a su grupo le permite respetar el ritmo de los niños y las niñas, actuar sosteniendo y andamiando la apropiación de reglas en los primeros momentos o modificando los juegos para que sean aprendidos. Al mismo tiempo, la observación le posibilita tomar decisiones en torno a sus intervenciones, dejando lugar para las interacciones entre los jugadores y las jugadoras y que el juego se desarrolle desde modalidades estratégicas pensadas por el niño o la niña. Una vez finalizada la experiencia de juego, es importante propiciar la reflexión y el análisis sobre lo acontecido, permitiendo comprender las reglas y dando elementos para que la próxima vez que se juegue.

Un aspecto para resaltar es que no es el juego en sí mismo el que promoverá la enseñanza de los contenidos implicados, sino el modo en que se presente, la consigna abierta que promueva la problematización de los jugadores y las jugadoras, la secuenciación, el tipo de observación que lleva a cabo el o la docente para actuar en concordancia durante y después del juego.

Experiencias lúdicas relacionando el juego dramático con el conocimiento del ambiente social y las experiencias de la comunicación y la expresión

El juego dramático puede realizarse en forma directa, asumiendo roles y jugándolos en primera persona. Puede realizarse a través de muñecos que los niños y las niñas manipulan, apropiándose de su rol y poniéndoles voces y acciones, como así también puede llevarse a cabo con títeres, también muñecos pero con características particulares. Es decir, el títere, en su función dramática, permite a los niños y las niñas concretar situaciones de juegos del “como si”.

En el juego dramático se distinguen, como en el teatro, diferentes componentes: la escena, el contexto, el escenario, el lugar donde se desarrolla la acción, los personajes que implican la realización de diferentes roles protagonizando el juego y el argumento o guión. Según sea el protagonismo del niño o la niña en decidir qué guion o argumento arma improvisando, qué personajes o roles asume y en qué escena construye su acción, se podrá reconocer la diferencia entre los primeros juegos del “como si”, el juego dramático que desarrolla situaciones de la vida social cotidiana, el juego dramático que desarrolla situaciones fantásticas y las representaciones teatrales.

Relacionando el modo de enseñar con el tipo de conocimiento implicado en cada juego, se sostiene que los juegos dramáticos acercan información sobre los roles sociales característicos de las diferentes culturas que los niños y las niñas eligen protagonizar. Para ello, el juego dramático necesita de un escenario construido por los niños y las niñas o por los o las docentes. En forma representativa, se arman escenarios sociales, como por

ejemplo: el hogar, la calle o avenida, la verdulería, la biblioteca popular del barrio, la zapatería, el mercado, las ferias de artesanías, la esquila (trabajos rurales), colocando algunos elementos y objetos claves para referir y permitir el juego en estos contextos sociales.

Estos escenarios pueden construirse en la sala, en el SUM o en los patios o espacios abiertos compartidos y también en la ludoteca institucional. Se propone el armado de escenarios que inviten a la dramatización estable o permanente, que se ofrezca cotidianamente para que puedan participar los niños y las niñas, representando situaciones reales e imaginarias, roles vinculados con los proyectos o unidades didácticas en curso, o roles propuestos por ellos mismos.

En la sala u otros espacios institucionales, es importante construir escenarios que convoquen a la dramatización desde propuestas estables o permanentes (períodos de juego en sectores o rincones) o actividades grupales que se vinculan con el desarrollo de algún proyecto, de tal modo que toda la sala, por ejemplo, se transforme en el supermercado, en el correo, en el centro cultural, la feria artesanal, el cine, la zapatería, la verdulería, el kiosco de diarios, el hogar. También como alternativa se puede pensar en dos escenarios en paralelo uno más conocido y otro nuevo, dado que esta variante enriquece las posibilidades de dramatización. Por ejemplo, la panadería y el hogar, donde todo lo comprado se cocina. Dichas propuestas promueven la multitarea como pilar privilegiado de organización de la enseñanza.

Experiencias lúdicas relacionando los juegos de construcción o juegos que surgen de la exploración de las propiedades de los objetos con el conocimiento del ambiente natural, tecnológico y matemático

En esta categoría de juegos de construcción, se incluyen los primeros juegos y actividades de exploración sobre las propiedades de los objetos, por ejemplo, la cesta del tesoro y juegos heurísticos (Goldshmied, 2000), hasta las primeras construcciones que suceden al poner en relación dos o más objetos y, desde allí, hasta los juegos de construcción en todas sus riquezas y variantes. Los primeros juegos o actividades de exploración y manipulación permiten el descubrimiento de las cualidades de los objetos, el reconocimiento de elementos idénticos y el establecimiento de relaciones entre ellos. El cesto de los tesoros, según Majem y Òdena (2007), es una actividad de exploración dirigida a los niños de 6 a 10 o 12 meses. Se trata de un conjunto especial de objetos y materiales que se pueden encontrar en los contextos hogareños, confeccionar o recuperar de los comercios. La selección es la clave del éxito de la actividad y el propósito de esta selección es potenciar los sentidos de los pequeños y pequeñas: tacto (forma, peso, temperatura, textura.), olor y sabor (diversidad y variedad de aromas y sabores), sonido (tintineo, percusión, fricción, crujido, ausencia de sonido), vista (color, volumen, magnitudes, luminosidad, brillos).

Desde la indagación del Ambiente natural, tecnológico y matemático, los juegos de construcción suponen acciones que permiten reconocer los objetos, los materiales y características con que están hechos permitiendo determinar cuáles son más adecuados para la realización de determinadas construcciones.

En las actividades o juegos de exploración de las propiedades de los objetos, los niños y las niñas actúan sobre estos y, al aplicar diferentes acciones, van observando sus reacciones de tal modo que van construyendo conocimiento físico (Kamii, De Vries, 1982). Estas experiencias son sumamente importantes como base para los primeros y futuros juegos de construcción. Las experiencias lúdicas vinculadas al juego de construcción promueve aprendizajes en torno a:

- ✓ **El descubrimiento de las características de los materiales y las relaciones entre las particularidades de los objetos y sus reacciones al variar la posición en el espacio y con otros objetos.**
- ✓ **Los aspectos del desarrollo lógico-matemático y conceptual que se propician al jugar.**
- ✓ **La manipulación y exploración intencional de objetos y del desarrollo motor y la percepción óculo-manual.**

En los juegos de construcción, los materiales resultan centrales. Reconocemos materiales que se vinculan por superposición (bloques de madera u otro material), por encastre y encaje entre piezas (dakis, lego, otros), por unión con tornillos u otros sistemas de unión de piezas (mecano). Dentro de estas opciones encontramos piezas de tamaño pequeño y grande. Es importante que siempre estén al alcance de los niños y las niñas, ordenados y categorizados por tipo de piezas. Esta presentación cuidadosa ofrece a los pequeños y las pequeñas la opción de seleccionar y elegir qué piezas utilizar, según la construcción que busque producir o bien que desee explorar. Los materiales que forman sistemas con alturas y anchos similares para el caso de los bloques facilitan la combinación para armar estructuras que se transformen, por ejemplo, en planos inclinados para dejar caer autos o tubos. En todos los casos, resulta interesante enriquecer el material de construcción con accesorios, autos, muñecos pequeños, animales, árboles y otros agregados, según el tipo de construcción que se quiera promover.

Experiencias lúdicas y juegos digitales

Tal como se expresa en el Encuadre pedagógico-didáctico, las TIC forman parte de una propuesta que promueve una Educación Integral, la Alfabetización Cultural, recuperando Experiencias Cotidianas y resignificándolas en el espacio institucional, a fin de dar apertura a nuevos mundos en la vida de los niños y las niñas, y que se constituyan en sujetos activos y partícipes de la época histórica en que viven. Al decir de Patricia Sarlé (2016), lejos de ser meros objetos o recursos, las nuevas tecnologías son formas culturales que modifican las maneras en que los niños y las niñas viven sus vidas cotidianas, conceptualizan el mundo y se posicionan en él.

Atendiendo a la caracterización de estos tipos de juegos que tienen como soporte la tecnología informática, en primer lugar resulta relevante poner en contacto a los niños y las niñas con el conocimiento y la comprensión de cómo funcionan los sistemas digitales. Para de esta manera poder construirlos o reconstruirlos según intereses, ideas, situaciones acordes a su realidad socio cultural.

Los materiales digitales portan, almacenan, procesan y producen interacción entre el mundo físico y virtual.. A modo de organizar la presentación de los NAC, se establece una posible progresión teniendo en cuenta la mediación del docente, a saber:

- ✓ **Juegos de aprendizaje para conocer la diversidad de dispositivos computarizados y robóticos.**
- ✓ **Juegos para crear o inventar: los niños y las niñas deciden el tipo y orden de actividades que van a realizar, el tipo de dato que incorporan al programa, permitiendo una interacción libre a partir de la manipulación de diversas herramientas y opciones. El o la docente realiza la presentación respecto de las posibilidades y modalidades de uso, propiciando actividades de creación y juegos que respondan a intencionalidades pedagógicas específicas.**
- ✓ **Juegos educativos: la mediación del docente consiste en definir criterios de selección para los juegos digitales que se ofrecen, la instalación y la ejecución junto con los niños y las niñas. El propósito de estos juegos está en aprender jugando y descubrir cualidades multimediales de alto valor motivacional.**
- ✓ **Juegos de construcción: son un medio que favorece la construcción de nociones y principios de la robótica en particular y de la computación en general. Permiten aprender haciendo, crear proyectos originales y diversos.**

3.2.6.2. Propósitos generales del Campo

- ➢ Promover el valor del juego como actividad sociocultural y para el desarrollo infantil, favoreciendo el aprendizaje de un modo lúdico y como actividad compartida en contextos cotidianos.
- ➢ Disfrutar del jugar con los demás haciendo uso de los diferentes lenguajes, para poder elegir, expresar emociones, preguntar, pedir ayuda, construir acuerdos, constituyéndose en un contexto propicio para la Educación Integral.
- ➢ Recuperar la sabiduría lúdica de los pueblos y comunidades conformando construcciones sociales para ser trasmitidas y recreadas
- ➢ Propiciar experiencias lúdicas de interacción social para favorecer el encuentro, la comunicación, la participación conjunta y la construcción del conocimiento.
- ➢ Disfrutar y generar espacios de juego que ofrezcan posibilidades variadas y en simultáneo, acompañando el modo particular en que los y las bebés niños y niñas se apropian del mundo, respetando sus tiempos y enriqueciendo su vida cotidiana.

- Valorar y favorecer el jugar una y otra vez los juegos conocidos, inventar otros de manera conjunta, y aprender nuevos juegos conformando un repertorio de experiencias enriquecedoras que amplía y complejiza el juego y el jugar como actividad que se enseña y se aprende.
- Contribuir a la participación en diferentes formatos de juego concibiendo el Espacio, Tiempo y Grupo como estructura de oportunidades y posibilidades para la experiencia lúdica.
- Reconocer las características y potencialidades de aprendizajes en cada tipo de juego, para dar sentido a las experiencias lúdicas en los y las bebés, niños y niñas como instancia para organizar sus propios juegos y relevar saberes implicados.

3.2.6.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: "desde… hacia…"

Se parte de considerar los siguientes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nacionales (NAP):

- ✓ Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas.
- ✓ El disfrute de las posibilidades de juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias.
- ✓ La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del jugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje u otros.

Tomando como punto de partida los NAP, enunciados anteriormente se definen los NAC y se desglosa un repertorio de oportunidades en término de experiencias referidas al Campo de Experiencias Lúdicas.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)	**DESDE----------HACIA**		
Campo de Experiencias lúdicas - Vida cotidiana			

Compartir y disfrutar experiencias lúdicas en relación con el espacio y el tiempo cotidiano, con los objetos y con los demás como manifestación comunicativa propia y de la cultura.	Juegos con los demás en un tiempo compartido, en un espacio de expresión y comunicación.	Exploración a través del juego de objetos, lugares, texturas y sonidos.	Experiencias lúdicas en contextos ficcionales, construyendo significados en la interacción con los objetos, con los sujetos y con el entorno.
	Iniciación en los juegos sonoros identificando la musicalidad del sonido y de las palabras. Iniciación en manifestaciones lúdicas dentro de un marco situacional de comunicación.	Relaciones y acuerdos con los demás en el juego y la tarea en un marco situacional de comunicación.	Expresión y comunicación propia y de la cultura mediante el juego con objetos, materiales y situaciones.
	Jugar en diferentes espacios y tiempos con variados materiales: en la sala, en el patio, en el SUM, en la sala de música y en otros ámbitos.	Participación en situaciones donde puedan elegir a qué, cómo y con quién jugar a partir de intereses comunes o afinidades.	Jugar con juegos conocidos y aprender a jugar aquellos que los demás conocen.
Experiencias lúdicas vinculadas con las expresiones culturales dentro de las comunidades: **Juegos tradicionales – Juegos de crianza**			
Iniciación y participación paulatina de las formas de expresión cultural mediante los juegos tradicionales: juegos realizados entre bebés, niños,	Iniciación en los Juegos tradicionales de crianza como construcciones socioculturales.	Realización de juegos que conforman secuencias sencillas en un marco ficcional: con el cuerpo, con juguetes, objetos y con los demás.	Exploración de diferentes objetos culturales, materiales y situaciones vividas en contextos ficcionales, situados en la realidad o en contextos fantásticos.

niñas y el o la docente, en pequeño grupo; de manera individual; juegos grupales y colectivos.	Jugar con el lenguaje en combinación con lo gestual y lo emotivo en momentos comunicativos. Juegos de manos, cosquillas, balanceos y ensalmos. Realización de juegos corporales: juegos de sostén, de persecución, de ocultamiento y versificaciones narrativas.	Reconocimiento en la acción narrativa, diálogo, a qué se juega y cómo se juega.	Jugar con reglas verbales.
	Iniciación en la realización compartida de Juegos tradicionales a partir de juegos de fórmulas, canciones, rondas y juegos con rimas, acompañando la palabra con el movimiento, la mirada y el gesto. Iniciación en la realización	Participación en juegos corporales – motores en pequeños grupos para apreciar y anticipar distancias, coordinar movimientos y establecer relaciones. Acciones e intercambio expresivos–corporales, con objetos como manifestación comunicativa entre el niño, la niña y su entorno. Conocimiento progresivo de	Variación en la acción lúdica a partir del dominio cada vez más pleno de la regla Producción y apropiación individual y cooperativa de los juegos con reglas. Reconocimiento de cantos,

	compartida de juegos tradicionales, populares y folclóricos, que se conservan en la memoria colectiva de las comunidades.	reglas que acompañan los juegos tradicionales.	retahílas y rimas que relatan la regla, así como disponer de esquemas o diagramas y objetos que cuentan y enseñan a jugar el juego.
Los juegos tradicionales en la vida cotidiana como alternativa que recuperan, instalan y fortalecen culturas lúdicas que forman parte de una comunidad educativa.	Iniciación de experiencias lúdicas que favorecen la expresión corporal a partir de la imitación de diferentes objetos o acciones.	Identificación de los diferentes roles dentro de un juego con reglas. Jugar a través de instrucciones, experimentando distintos modos de jugar. Participación en juegos tradicionales donde el formato, la rima y la voz cantada que acompañan y recuperan costumbres y tradiciones culturales con valores estéticos.	Instalación y fortalecimiento del juego en la vida cotidiana como parte del repertorio lúdico en el patio y espacios amplios.
Experiencias lúdicas vinculadas con los diversos formatos: Juego dramático, Juego de construcción y Juegos con reglas			
Experiencias lúdicas y juego dramático			
El juego dramático como estructura didáctica y posibilidad de construcción de escenarios para asumir roles realizando acciones en contextos ficcionales.	Participación en intercambios expresivos y emocionales en acciones conjuntas, descubriéndose a sí mismos y a los demás.	Representación de pautas simbólicas en la acción lúdica.	Participación en juegos dramáticos como dispositivo grupal que crea y recrea un escenario social para el desempeño de diferentes roles.

	Participación en juego del “como si” en escenarios conocidos de la vida cotidiana, con la disponibilidad de objetos y juguetes.	Interacción lingüística y creación de tramas compartidas en el juego dramático.	Participación en juegos dramáticos como dispositivo grupal que crea y recrea el mundo fantástico y o ficcional.
Experiencia lúdica y juegos que surgen de la exploración de las propiedades de los objetos y de construcción			
El juego de construcción que surge del devenir exploratorio productivo.	Iniciación en actividades y experiencias de manipulación, exploración y juegos que surgen de las propiedades particulares de los materiales y objetos.	Construcción a partir de acciones de superposición o encastres en escenarios con objetos diversos y materiales.	Construcción y deconstrucción para obtener un producto a partir de la combinación de objetos y materiales en el juego de construcción, programación y robótica.
Experiencias lúdicas y juegos con reglas externas o reglas convencionales			
Iniciación y participación de formatos de juego que comparten un atributo en común: la presencia de reglas o instructivos.	Jugar en forma conjunta con los demás. Juegos con reglas convencionales atendiendo al formato.	Jugar identificando los diferentes roles dentro del juego con reglas, alternando turnos.	Comprensión y respeto de reglas externas, asociada a la reiteración del juego, a la posibilidad de jugar con los demás y a la resolución de una multiplicidad de problemas.
	Participación en juegos con reglas que impliquen el uso del cuerpo	Jugar con juegos reglados atendiendo al formato y el sentido	Iniciación y participación en juegos reglados con dados que implican

	en el espacio. Iniciación progresiva en el conocimiento, de las reglas externas en contextos de juegos.	lúdico. Jugar en pequeños grupos juegos con reglas que necesitan de objetos o no, desarrollándose a partir de acuerdos implícitos o de la palabra para establecer consenso. Iniciación y participación en juegos colectivos (la mancha, la escondida, tumba latas) que implique el conocimiento de la serie numérica oral.	resolución de situaciones problemáticas en las que se involucra el conocimiento numérico. Participación y exploración en situaciones lúdicas del uso del dado y la lectura de sus configuraciones, primero en el intervalo a 3 y luego a 6. Participación en juegos colectivos con números: dados, cartas, tableros, juegos de emboque y puntería. Juegos de recorrido y rellenado con dados y fichas, desde la acción conjunta. Participación y exploración lúdica que colaboran en la familiarización y reconocimiento de las cartas que conforman el mazo. Cartas españolas o francesas en intervalos. Jugar comparando imágenes y cantidades que representan las cartas, formando colecciones y estableciendo relaciones.

			Iniciación en el registro del juego, mediante la escritura de cuadros de doble entrada, con sus nombres, puntajes. Jugar los juegos a través de sus instrucciones, descubriendo estrategias y distintos modos de jugar. Iniciación progresiva en la evaluación del cierre del juego, recuperando y verbalizando modos en el jugar y procedimientos para la resolución de problemas.
Experiencias lúdicas relacionando juego dramático con el conocimiento del ambiente social y experiencias de la comunicación y expresión			
Participación y recreación del mundo social a partir del juego simbólico, dramático o de representación.	Exploración de materiales y objetos de uso cotidiano en contextos ficcionales.	Participación, elección y simbolización a través de juegos dramáticos en pequeños grupos.	Asunción de diferentes roles en el juego dramático en función de una temática elegida, “real” o “fantástica”, o de un proyecto determinado.
	Combinaciones simbólicas, simples, variadas y complejas, dando lugar a representaciones	Construcción del juego dramático a partir del armado de escenarios	Participación en juegos teatrales o en dramatizaciones libres de

	lúdicas de la vida cotidiana.	del mundo social “real”. Construcción de escenarios para jugar, produciendo los efectos deseados al actuar sobre los objetos.	cuentos y/o poesías narrativas. Juegos de improvisación teatral, en pequeños escenarios con muñecos o títeres
Experiencias lúdicas, relacionando juegos de construcción o juegos que surgen de la exploración de las propiedades de los objetos, con el conocimiento del Ambiente Natural - Tecnológico Y Matemático.			
Los Juegos de construcción como facilitadores de la exploración de las propiedades de los objetos y la construcción de escenarios para jugar, posibilitando aprendizajes asociados con la indagación del ambiente natural, social, tecnológico y matemático	Iniciación en actividades de manipulación, exploración y juegos con materiales y objetos.	Participación en juegos exploratorios con elementos tridimensionales, dando lugar a la interacción, la transformación del espacio y su geometría, formas y posición	Jugar con objetos y materiales posibilitando la variación en los juegos de construcción.
	Aproximación progresiva a los juegos exploratorios con objetos, bloques u otros elementos.	Jugar con objetos y materiales posibilitando la variación en los juegos de construcción.	Construcción de escenarios cada vez más complejos y combinados
	Participación y exploración de las propiedades de materiales y objetos mediante la acción con elementos provenientes de la naturaleza, de la fabricación industrial y artesanal.	Producción de movimiento/efecto por su propia acción, variando la acción y observando la inmediatez de la reacción del objeto.	Construcción de escenarios cada vez más complejos y combinados

	Exploración de la cesta de los tesoros y los juegos heurísticos con variación de posibilidades que ofrecen los objetos.	Construcción y deconstrucción para obtener un producto a partir de la combinación de objetos y materiales en el juego de construcción.	Construcción de estructuras en el juego sobre mundo real o creando formas imaginarias desde el devenir exploratorio productivo.
		Juego de construcción de un producto anticipado.	Ampliación en las construcciones, plasmando diseños "arquitectónicos", que impliquen circuitos, caminos, túneles.
Experiencias lúdicas y juegos digitales			
Los juegos digitales como apertura a modos particulares de interacción con la tecnología, permitiendo diferentes formas de representación de la información y acceso a saberes valorados socialmente.	Iniciación en juegos de aprendizaje de la PC para conocer su funcionamiento	Motivación progresiva en los juegos educativos que promueven la curiosidad, la creatividad y la fantasía	Participación en juegos educativos para la resolución de situaciones problemáticas en relación a un recorte temático o un proyecto o determinado
	Iniciación en los juegos de	Participación en juegos digitales	Juego de búsqueda de información presentadas en imágenes, videos, sonidos y animaciones Participación en juegos de ingenio, habilidades lógicas, numéricas y relacionales de complejidad creciente.

	interacción libre a partir de la manipulación de diversas herramientas y opciones.	para crear a partir de dibujos, texturas visuales, colores, formas, letras, números y obtener un determinado producto.	Jugar utilizando graficadores infantiles para producir retratos o reconstruir el contexto de personajes, lugares, obras artísticas.
			Construcción de juegos de mesa y materiales para la sala.

3.2.6.4. Orientaciones para el docente y la docente

Situar la enseñanza y producir sentidos de acuerdo con el aprendizaje en Educación Inicial implica considerar el juego y su relación con las "experiencias" como estructura de una nueva organización curricular que contempla una construcción del concepto de juego, concentrando la fuerza de diferentes corrientes hacia la definición de una nueva agenda didáctico-pedagógica.

En este marco, resulta de singular importancia atender a algunas de las variables estructurantes de la situación de enseñanza, tales como el Tiempo, el Espacio, los Grupos, las relaciones y la posibilidad de variar, entrar y salir de la actividad propuesta. El juego se lleva a cabo dentro de un determinado tiempo y espacio y se desarrolla en función de un "escenario" que la escuela configura mediante designaciones como: rincones, territorios, talleres, instalaciones, espacios lúdicos, proyectos juego.

¿Cómo enseñar a jugar?

Proponer experiencias lúdicas supone construir formas de enseñar y, en función de los rasgos o notas que caracterizan el juego en el contexto escolar se reconocen dos grandes formas de enseñar a jugar (Violante, 2008):

- ✓ **Enseñar a jugar promoviendo la realización de un formato**
- ✓ **Enseñar a jugar proponiendo la entrada al campo lúdico**

Veamos cada una de ellas lo que supone.

Los y las docentes promueven la realización de un formato lúdico: esta forma de enseñar asume dos formas posibles de concretarla, según la participación contingente que se observe poner de manifiesto en los niños y las niñas.

Cuando es el o la docente quien inicia y propone el juego, este construye secuencias de juegos y las propone para que se reiteren. En segundo lugar, cuando el o la docente observa juegos que proponen los niños y las niñas, puede recuperar o enriquecer formatos producidos por ellos.

En la construcción de secuencias lúdicas, quien inicia el juego generalmente es el o la docente al proponer formatos/secuencias de acciones. Aquí el juego se constituye por sucesiones o continuidades de acciones que se repiten y que el o la docente las realiza frente a los niños y las niñas. La reiteración hace posible la apropiación del formato por parte de ellos. A modo de ejemplo: cuando se enseña a jugar juegos como: “El oso dormilón”, “Veo, veo”, “La escondida”, “La estatua”, “Gallito ciego”, “Juguemos en el bosque”, “Martín pescador”, “Un, dos, tres, coro coronita es”, entre otros, el o la docente promueven un formato que implica secuencias de acciones que son propias de estos juegos tradicionales y que se reiteran dentro de la acción lúdica para poder jugarlo.

Otra de las modalidades mencionadas es cuando el o la docente observan, recuperan o enriquecen formatos producidos por los niños y las niñas. El educador o la educadora observa y está atento a las acciones y conducta de los y las bebés, niños y niñas y, durante el desarrollo de la situación lúdica, inicia la realización de un formato, recuperando sus acciones. A modo de ejemplo: al observar que el o la bebé se esconde entre sus brazos, puede iniciar un juego de aparecer y desaparecer, “¿dónde está?..., acá está”. Al retomar la acción de aplaudir, también permite promover experiencias lúdicas, como “tortitas de manteca”.

Cuando el o la bebé está en su regazo, posibilita promover juegos de balanceos, saltos, mecimientos, generalmente acompañados de frases rítmicas, poesías o canciones y versificaciones narrativas. Al repetir las acciones se promueve la reiteración que enriquece el juego. Cuando el o la bebé, niño o niña domina el formato de juego, puede incluir variantes.

En todos los casos, para enseñar juegos (tradicionales, de crianza, corporales, entre otros), el o la docente realiza acciones conjuntas, acompaña la ficción lúdica para enseñar a jugar y reitera el formato de juego con cambios para que el juego se aprenda y sea reconocido por los jugadores y las jugadoras.

Los y las docentes proponen la entrada al campo lúdico, al campo de la ficción/representación: la entrada al campo lúdico se promueve a través del armado de escenarios, la inclusión de objetos culturales y la posibilidad de una atmósfera lúdica a partir de otorgarles carácter ficcional a las acciones que, para los niños y las niñas menores de 3 años, inicialmente no tienen ese significado.

La creación de escenarios opera como la invitación a entrar al campo de la ficción, donde el y la docente suelen mantener ciertas regularidades, es decir, dispone de una manera particular los mobiliarios, utiliza recursos de los diferentes lenguajes como la música, la pintura, los disfraces, e incluye objetos novedosos. Estos escenarios se constituyen en espacios que enseñan y desafían las posibilidades de los niños y las niñas. Paralelamente, otra forma de crear escenarios consiste en “contextualizar” el recorte que hacen estos al generar un símbolo. Es decir, el o la docente mediante la observación, interpreta las acciones/gestos que hace el o la bebé, niño o niña y amplía la situación.

El siguiente cuadro sintetiza en forma gráfica estas formas de enseñar a jugar en la Educación Infantil, en particular, para los niños y las niñas más pequeños (Sarlé, Soto, Vasta, Violante, 2006).

<table>
<tr><td rowspan="5">Proponer la entrada al campo lúdico.</td><td colspan="2">Armado de Escenarios</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Incluyendo objetos culturales en contextos ficcionales.</td><td>Haciendo hablar a los objetos.</td></tr>
<tr><td>Usando los objetos de modo convencional.</td></tr>
<tr><td>Usando los objetos de modo no convencional.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Prestando conciencia de que “lo que es” “no es” la realidad a través de tonos de voz, miradas, gestos que marcan el carácter ficcional de la acción.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Promover la realización de un formato lúdico.</td><td colspan="2">Construyendo, realizando y proponiendo secuencias de acciones propias de los “formatos lúdicos”.</td></tr>
<tr><td>Observando, recuperando y enriqueciendo acciones de los niños y las niñas incluyéndolas como parte de un formato.</td><td>Dando inicio a la realización del formato a partir de las acciones de los niños y las niñas.</td></tr>
<tr><td></td><td>Reiterando la realización del formato en forma espiralada.</td></tr>
</table>

Otras formas de enseñar a jugar pueden desprenderse de los diferentes tipos de conocimientos y saberes implicados en los distintos juegos:

Diversos Núcleos de Aprendizajes implican diferentes formas de enseñar a jugar

Por ejemplo: en los juegos tradicionales o de reglas convencionales se transmiten las reglas y se realiza en forma conjunta el juego, para enseñarlo.

En los juegos dramáticos se distribuyen los roles sociales, armando un escenario que promueva la entrada a ese Campo ficcional y allí se comienzan a desarrollar los roles y funciones de cada protagonista del juego. Se van creando guiones realistas o fantásticos propios de los juegos dramáticos.

La vinculación del juego con el conocimiento no es aleatoria. Es reconocer el derecho al juego de los niños y las niñas pero también valorarlo como generador de genuinas situaciones problemáticas, porque promueve la interacción social, la creatividad y diversos procesos cognitivos (Brinnitzer, 2015). En este sentido, es importante romper con los estereotipos de prácticas institucionalizadas en las que sólo se ofrecen juegos de mesa: cartas, naipes, dados, dominós, tableros, como recurso utilitario donde la mirada está puesta en el contenido que se quiere trabajar y no en el juego en sí mismo. En contrapartida a esto, poder proponerlo con alternativas posibles, en donde sean los niños y las niñas quienes, apelando a relaciones lógico-matemáticas y espaciales, puedan ir resolviendo las situaciones problemáticas que algunos juegos plantean. Asimismo, es importante valorar y promover juegos con movimiento que implican el uso activo del cuerpo y demandan una organización diferente del espacio: rondas, persecución, ocultamiento, tableros espaciales, entre otros. Rescatar juegos tradicionales como: “La escondida”, “Simón dice…”, “La estatua”, “Gallito ciego”, “Búsqueda del tesoro”, “El gato y el ratón”, “El detective”, “Veo, veo”, “Saltar la soga”, “La cola del zorro”, entre otros. Además, recuperar juegos de festividades locales o kermeses, “Tumba latas”, “El emboque”, “Carrera de embolsados”, “Pirámide de vasos”, “Carrera con zancos”, “Revienta globos”, “Juego del sapo”, “Ponle la cola al chancho”, “Los penales”, “El ogro de los números”, “El oso dormilón”, “La espalda pizarrón”, “Los bolos”, “Juntos somos 10”.

El modo de enseñar se relaciona con el tipo de conocimiento implicado en cada juego

Desde esta perspectiva y en relación con el campo, el juego es considerado también como estrategia didáctica para la enseñanza de contenidos. Por ejemplo, en los itinerarios de indagación del ambiente natural y sociocultural, tecnológico y matemático, las propuestas de juego dramático o de construcción apoyan el proceso de apropiación de saberes por parte de los niños y las niñas, en cuanto posibilitan la organización y sistematización de los nuevos aprendizajes. En relación con el juego dramático y el Campo de Experiencias para la Comunicación y Expresión, particularmente con Prácticas del Lenguaje, la relación con juego y lenguaje se presenta como dos caras de la misma moneda. Uno remite al otro. Uno “empuja” al otro. Durante un acto de juego dramático, los niños y las niñas amplían su universo expresivo y lingüístico al asumir diferentes roles, al apelar a los modos propios de comunicación que reclaman las situaciones ficcionales, referidas a los contextos reales o fantásticos.

Enseñar nuevos juegos es ofrecer la posibilidad de elegir y crear sus juegos

Así como promover instancias lúdicas que favorezcan la apropiación de contenidos específicos, los nuevos juegos representan oportunidades valiosas en términos de enriquecimiento de las experiencias. Además, conforman diferentes formas que se asumen en las instituciones educativas que resultan complementarias y, de las cuales el o la docente puede valerse en función de su intencionalidad pedagógica, diferenciando cuando el propósito es enseñar a jugar y cuando el juego puede resultar una estrategia válida para hacer "circular" los contenidos que se ha propuesto trabajar, considerando los verdaderos juegos y cuidando no ludificar situaciones para comprometer contenidos.

La Planificación de las experiencias lúdicas

Requiere pensar en posibles Organizadores tal como se explicita en el encuadre didáctico, que permitan tomar decisiones en torno a las experiencias lúdicas.

- **El lugar del juego en la planificación de la Multitarea y en el Juego en rincones como una de las posibles formas de multitarea**

Resulta importante considerar el juego como actividad permanente en las propuestas didácticas institucionales, lo cual requiere tomar decisiones y prever en la planificación una frecuencia semanal con propuestas simultáneas de juegos, desde la multitarea como modalidad organizativa privilegiada.

El juego-trabajo en rincones/sectores o rincones de actividades es una de las formas de multitarea y, dentro de las alternativas para elegir, algunas de ellas pueden ser juegos y otras no. En consecuencia, el juego en el contexto de una propuesta de multitarea ofrece diversas actividades electivas en simultáneo entre las que los niños y las niñas pueden optar, otros sectores para leer, dibujar, pintar, que no son propuestas lúdicas. Esta modalidad conocida tradicionalmente como "juego en rincones/sectores" donde se convoca a los niños y las niñas a elegir qué, cómo y con quiénes jugar pondera la participación en pequeños grupos con propuestas que incluyen un mismo tipo de juego, diferentes tipos de juego o la inclusión de situaciones que no son juego, en relación con los distintos campos de experiencias.

En este sentido y desde esta modalidad organizativa, se ofrece a los pequeños menores de 6 años la posibilidad de:

- ✓ **Optar entre las alternativas presentadas.**
- ✓ **Desarrollar la autonomía en la elección, en los modos de organizar su tarea, su juego, su proyecto, sus interacciones con otros niños, niñas y adultos y adultas.**
- ✓ **Trabajar individualmente o en pequeños grupos.**

- ✓ **Desarrollar su actividad según tiempos y preferencias personales que pueden compartir o no con otros niños y niñas.**
- ✓ **Enfrentarse a desafíos y problemas presentados en los diferentes sectores a partir de alguna consigna particular o con la sola presencia de materiales.**
- ✓ **Anticipar/planificar una tarea individual o en pequeños grupos.**
- ✓ **Evaluar/reflexionar sobre el proceso o el producto de lo realizado.**

Consecuentemente, desde la planificación se requiere anticipar el o los tipos de juegos que se van a ofrecer, seleccionar los materiales que se van a disponer y prever las posibles intervenciones o mediaciones que asumirá la participación del docente. Al respecto y parafraseando a Galperin (1979), los niños y las niñas para poder elegir necesitan un marco adecuado que implica: que las propuestas sean variadas y que cada una en sí misma se constituya en un desafío dentro de lo conocido; comprender que para que todos los rincones o sectores sean desafiantes no resulta necesaria la presentación de materiales nuevos cada vez que se desarrolla el período de juego-trabajo. Si en un rincón hay materiales o propuestas que aún convocan a los niños y las niñas, esto se recuerda en el momento inicial y se presentan nuevos materiales solo para otros rincones, aquellos que se considere que sus posibilidades han sido agotadas por los chicos y las chicas; por otro lado, es importante que la propuesta sea conocida por los niños y las niñas, dado que no se puede elegir lo que no se conoce. Otra consideración para tener en cuenta, atendiendo al objetivo fundamental de esta propuesta (centrada en la autonomía y en la elección), es que no han de imponerse restricciones a la hora de la elección por parte de los niños y las niñas. Asimismo, que la cantidad de propuestas no resulten excesivas, dado que los chicos y chicas han de poder percibir la totalidad de las opciones.

En síntesis y tal como lo expresa Violante (2013), los rasgos característicos del juego-trabajo, en rincones o sectores o rincones de actividad en cuanto Organizador o estructura didáctica pensada para enseñar son:

- ✓ **La organización basada en la multitarea.**
- ✓ **La posibilidad de ofrecer la libre elección de las alternativas presentadas a los niños y las niñas.**
- ✓ **El trabajo en pequeños grupos.**
- ✓ **Respeto por los tiempos individuales y grupales al mismo tiempo.**
- ✓ **La oferta de alternativas centradas en la experiencia directa, la resolución de problemas y la actividad creadora.**

De acuerdo con los rasgos enunciados, el o la docente:

- ✓ **Diseña espacios, escenarios alternativos.**

- ✓ **Planifica oferta de materiales y propuestas por sector.**
- ✓ **Acompaña en la toma de decisiones de los niños y las niñas, favoreciendo el desarrollo de la autonomía y trabajo cooperativo con los demás.**
- ✓ **Observa y evalúa en forma continua las diferentes propuestas y las va ajustando.**
- ✓ **Marca tiempos y ofrece actividades intermedias para respetar los tiempos individuales y grupales.**

De esta manera, se garantiza que el juego en rincones o sectores como estructura didáctica que se concretiza diariamente promueva una propuesta de Educación Integral, en cuanto favorece el desarrollo personal y social y ofrece oportunidades de Alfabetización Cultural.

- **Proyectos de Juego**

Otro de los Organizadores de la enseñanza del campo lúdico lo conforman los Proyectos de Juego. Al proponer como posibles organizadores de enseñanza el Juego y Proyectos de Juego (propuestos y definidos desde el encuadre didáctico), no significa que otros organizadores se enlacen con el Campo de Experiencias Lúdicas. Pensar el juego en clave de secuencia de enseñanza supone que el o la docente prevea la presencia de juegos cuando organiza la propuesta, ya sea en la modalidad de Unidades Didácticas o Proyectos.

Por ejemplo, para que "Jugar a la feria" (Sarlé, 2016, cfr. situación 15, p. 104) sea una posibilidad de comprender los roles y las funciones involucradas, el sistema de compra y venta, la propuesta del docente debería contemplar una secuencia de juegos semejantes, de tal modo que los niños y las niñas puedan construir guiones cada vez más autónomamente, independizándose de las intervenciones propias del educador y la educadora. Es probable que cambien los puestos, se enriquezcan las modalidades de venta, se organicen escenarios complementarios. Los sucesivos juegos a "la feria" permitirán que se supere el carácter exploratorio que muchas veces observamos en este tipo de propuestas. Por otra parte, permitiría a los niños y las niñas ensayar roles que difícilmente aparezcan en situaciones espontáneas. Esto mismo sucede con un juego de construcción. Si observamos la disposición de los objetos en una sala, constatamos que los bloques disponibles en el rincón de construcciones o los legos en juegos tranquilos no varían a lo largo del año. Los niños y las niñas una y otra vez arman formas con ellos. En ocasiones, el o la docente varía las consignas o los accesorios que enriquecen y particularizan cada armado. A medida que se suceden los juegos con estos materiales, la riqueza que se observa en los niños y las niñas y en sus producciones pone de manifiesto el carácter recursivo y creador de cada juego (Sarlé, 2008).

- **Ludoteca institucional como otro proyecto de juego alternativo**

Un ambiente de juego para crear, recrear y ser sostenido lo constituye la Ludoteca institucional, dadas las riquísimas oportunidades que presenta en vinculación con los diferentes formatos de juego, considerando que cada uno de ellos implica desafíos y potencialidades para el aprendizaje y el desarrollo.

El encuadre pedagógico-didáctico define la variable “Espacio” como ambiente que alfabetiza desde la mediación del docente, atendiendo a la oferta de materiales diversificados y polivalentes. En este sentido, la organización de la Ludoteca escolar implica tomar decisiones en cada institución alrededor de los materiales (juegos y juguetes) recibidos, con los ya existentes, promoviendo definiciones didáctico y pedagógicas para cada formato de juego en consonancia con la organización de los espacios y la disposición de repertorios lúdicos, el tiempo que se destina en la agenda semanal, los agrupamientos que garantizan la participación de todos los niños y las niñas, el orden, la higiene y el guardado, y la posibilidad de ampliar la convocatoria a las familias, promoviendo el juego como derecho y de alto valor sociocultural.

- **La mediación adulta en el juego**

El modo en que interviene el o la docente difiere en función de los tipos de juego que se propongan, de la estructura y secuencia interna de una situación. Por consiguiente, retomando las formas de enseñar enunciadas anteriormente, la mediación del docente podría pensarse desde las siguientes maneras:

- **El docente o la docente promueve la entrada al campo lúdico**

La intervención docente puede estar mediada por la inclusión de objetos culturales en contextos ficcionales y dicha inclusión adquiere tres formas diferentes (Soto y Violante, 2008):

- ✓ **El o la docente como mediador entre el objeto y el niño o la niña.**
- ✓ **La inclusión de objetos para ser utilizados de manera intencional.**
- ✓ **La inclusión de objetos para ser utilizados de manera no convencional.**

En el primer caso, estos modos de mediación resultan comunes con los niños y las niñas menores de 3 años, también son apropiados en los más grandes. Aquí la mediación del docente es entre el objeto y el niño o la niña, dirigiendo la atención de los pequeños y las pequeñas hacia el objeto, animándolos o dándoles vida.

En el segundo caso, los objetos pueden incluirse en el contexto de juego para ser utilizados y resignificados de manera convencional.

En el tercer caso, el docente puede iniciar la ficción a partir de un “préstamo de conciencia” a la acción del niño o la niña (menores de 3 años), asignándoles carácter simbólico a las acciones que estos realizan. Con los más grandes, la mediación está dada por la disposición y selección de objetos y materiales para que los niños y las niñas simbolicen con ellos.

El docente y la docente promueve la realización de un formato

La mediación del docente, en el caso particular de los formatos lúdicos (juegos dramáticos y del “como si”, juegos tradicionales, de crianza y corporales, juegos de construcciones), se caracteriza por el armado de escenarios con sus espacios y materiales y la realización conjunta de acciones.

Atendiendo a los diferentes tipos de juego y a los modos de intervención docente, en el juego dramático y, tomando los aportes de Patricia Sarlé (2006, 2008, 2010), se propone:

Al iniciar la actividad, el o la docente arma escenarios, o bien, ayuda a los niños a armar los escenarios como otra alternativa de inicio. En su comienzo ayuda a distribuir roles, materiales, plantea situaciones, interrogantes que potencian y promueven la acción. También puede asumir roles y comenzar a jugar junto con los niños y las niñas. Durante el desarrollo de la actividad, ha de desempeñarse en primer término como observador atento para: transformar, encauzar, facilitar el desarrollo del juego. Puede protagonizar y desempeñar roles, jugando junto con los niños y las niñas en algunos momentos, en otros participar como coordinador desde fuera del campo lúdico y en otros momentos puede ayudar en resolver cómo armar una pared con tules, o bien, puede ser un observador sensible. Estos modos resultan muy potentes y quizá puedan desempeñarse en forma complementaria o alternada, según se observe el devenir del juego en cada grupo en particular. Puede enriquecer los guiones de juego que se van sucediendo. Asimismo, el o la docente puede incluir incidentes o conflictos que enriquezcan el juego dramático, puede intervenir señalando cómo han de desempeñarse ciertos roles sociales como un modo de enseñar el conocimiento del ambiente social.

En función del grado de direccionalidad externa (por parte del educador o educadora), para armar formas de enseñar en el caso del juego dramático, resulta importante tener en cuenta las variables intervinientes. Si la variable que se toma es referida al tema/guión, escenario/escenografía, presencia o no de espectadores, se podrán ubicar el juego y la actividad teatral en los extremos de un continuo (Violante, 2011), reconociendo en la transición propuestas de dramatizaciones de cuentos, poemas o canciones que, sin constituirse en un texto para memorizar e interpretar, definen algunos desenlaces de acciones a las que los jugadores y las jugadoras han de atenerse y respetar, pudiendo reconocer diferentes grados de libertad desde el juego dramático, donde los niños y las niñas deciden temáticas, guiones y escenarios. A modo de ejemplo: en la dramatización de un supermercado, los roles pueden estar definidos pero los guiones, los conflictos o situaciones quedan en mano del jugador o jugadora la creación y la improvisación. También en la dramatización de un cuento, se pueden improvisar los diálogos, pero la trama dramática está definida por el desenlace que el cuento propone.

Según P. Sarlé (2008), en el caso del juego de construcción, el o la docente puede tener tres modos diferentes de participación:

- ✓ **No participar directamente, sino observa cómo y qué construyen los niños y las niñas.**
- ✓ **Colaborar con los niños y las niñas en la resolución de tareas prácticas.**
- ✓ **Construir en forma conjunta con los niños y las niñas. Este modo de acción es sumamente importante cuando los niños y las niñas son pequeños. Construir requiere a la vez habilidad sensorio-motora y representación simbólica, supone una serie de acciones motoras destinadas a examinar los objetos, actuar sobre ellos y observar sus reacciones.**

Los diferentes grados de direccionalidad externa por tener en cuenta para armar formas de enseñar en el caso de los juegos de construcción requieren pensar en los distintos tipos de actividades que suponen considerar diferentes grados de libertad que se ofrecen a los niños y las niñas para organizar y desarrollar sus construcciones y su correlato con los diferentes modos de participación docente. También supone atender a los diferentes tipos de actividades, según los distintos grados de estructuración o definición de qué hacer, cómo y con qué. Por parte del docente implica pensar en lo pertinente de incluir desde actividades en las que se propone, por ejemplo, la construcción de un modelo a partir de sus partes constitutivas hasta las actividades en las que se privilegia la conducta autónoma y exploratoria de los niños y las niñas, y el o la docente propone construcciones singulares a partir de definir ciertos materiales y, en estos casos, los niños y las niñas deciden cómo hacerlo.

En los casos de las actividades en que se propone un mayor grado de libertad, el o la docente centra su participación en la observación y acerca algún material que solicite el niño o la niña. En los casos de actividades con mayor grado de direccionalidad externa, puede resultar interesante que el o la docente realice en forma conjunta la tarea en las primeras oportunidades, enseñándoles a “leer” un instructivo, interpretarlo y traducirlo en acciones de construcción hasta lograr armar el modelo u objeto. Entre estos extremos (pasando por actividades intermedias), el o la docente por momentos observa, por momentos comparte el accionar o plantea problemas o posibles soluciones en forma oral. Así las variables: "qué construir" "con qué " y "cómo" pueden tener diferente grado de direccionalidad externa por parte del docente.

La cesta de los tesoros, de los sonidos pensada por Goldschmied y Jackson (1997), se constituye en propuestas diseñadas especialmente para bebés que ya se sientan por sí solos y niños y niñas en su primer año y comienzo del segundo año de vida. Se les ofrece una cesta baja, que deje ver su contenido, con elementos seleccionados, provenientes de la naturaleza, la fabricación industrial y artesanal. Los materiales, de tamaño adecuado para las manos de los bebés/niños, niñas permiten la exploración y la posibilidad de que conozcan a través de su acción algunas de sus propiedades: sonido, peso, color, textura, tamaño, dureza, temperatura. Es importante que los objetos sean seleccionados con criterios de calidad que ofrezcan seguridad, y cuidando su tamaño. Los juegos heurísticos, propuesta para niños y niñas a partir del año, ofrecen materiales coleccionados de desecho, para favorecer la exploración y las variadas posibilidades de acción, como meter y sacar objetos en contenedores. Se organiza y se arma el espacio con los materiales agrupados por su semejanza, propiciando la exploración y el juego de los pequeños y las pequeñas y, al finalizar, los materiales se ordenan en forma agrupada.

Los juegos tradicionales se enseñan jugándolos junto con los niños y las niñas. Son juegos en los que el formato fuerte predomina. Por lo tanto, recordando las dos grandes formas de enseñar a jugar, en este caso se trata de transmitir un formato que está definido, que está conformado por una secuencia ordenada de pasos y acciones que hay que respetar para poder jugar.

Muchos juegos tradicionales incluyen coplas, las canciones de las rondas, todas estas letras nos llevan a disfrutar parte del lenguaje poético.

Los juegos con reglas convencionales demandan la transmisión de las reglas del juego y cómo jugarlo, la presencia del adulto o adulta, del docente es fundamental.

Considerando los diferentes tipos de conocimientos y saberes implicados en los distintos juegos, como otra forma de enseñar, se propone la mediación del docente para:

- ✓ **Favorecer el descubrimiento de las propiedades de los objetos o promoviendo el logro de un efecto deseado.**
- ✓ **Promover el establecimiento de relaciones lógicas, numéricas, de semejanza, diferencia y orden.**
- ✓ **Ayudar a la reiteración, repetición, recitado de formas poéticas y lúdicas del lenguaje y del movimiento.**
- ✓ **Crear escenarios para la exploración y el descubrimiento**
- ✓ **Realizar acciones conjuntas en las construcciones con diferentes materiales.**
- ✓ **Transmitir las formas sociales de actuar con la palabra, actuando o armando escenarios de acuerdo con las normas sociales.**
- ✓ **Apoyar el ejercicio y repetición de destrezas físicas y habilidades motrices.**

3.2.7

Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión: *Prácticas del Lenguaje. Lenguajes estético-expresivos (Artes Visuales, Literatura y Música). Motricidad*

Pienso entonces en ese origen poético de la infancia: nos hacemos "niños" –más allá de la edad biológica– por el acto de jugar, es a partir del reconocimiento y posterior extrañamiento sobre las cosas del mundo cómo aprendemos a imaginar. Imaginar, vestir y desvestir el lenguaje, explorar el significado, construir lógicas que permitan entender el mundo, desbaratarlas, ver –otra vez– el envés de todas las cosas.

María Emilia López, 2017

3.2.7.1. Caracterización del Campo

Dentro del Campo de Experiencias de la Comunicación y la Expresión, se incluyen las Prácticas del Lenguaje, la Motricidad y los Lenguajes estético-expresivos, vinculados a las artes visuales, la música y la literatura. Se entiende por comunicación el proceso interactivo que involucra la construcción de lazos y tramas que permiten establecer el diálogo consigo mismo, con los demás y con el mundo a partir de diversos sistemas simbólicos. En ese sentido, si bien el concepto de lenguaje suele asociarse a la palabra, al lenguaje oral y escrito, desde este posicionamiento se entiende por lenguaje a todo signo que represente pensamientos, emociones, gestos, movimientos que permitan vincularse, expresarse, construir conocimientos sobre los sujetos y su entorno. De esta manera, la comunicación se desarrolla dentro de un contexto de cultura que involucra los usos y haceres de los distintos lenguajes dentro de diversas prácticas sociales.

Por su parte, cuando se refiere a las Prácticas del Lenguaje, se incluye dentro de esta el aprendizaje de la lengua en sus cuatro dimensiones: hablar, escuchar, leer y escribir. En ese sentido, se destaca la importancia de la adquisición de estas cuatro habilidades que serán claves para el desarrollo cognitivo. Las experiencias con el lenguaje en sus múltiples contextos y posibilidades comunicativas (tanto orales como escritas) conformarán las primeras vivencias personales y sociales como hablantes, oyentes, lectores y escritores; permitirán el empoderamiento de la palabra, la opinión, el expresar lo que se siente, el contar e intercambiar interpretaciones. Pero la lengua no solo involucra la experiencia del uso pragmático, también debe considerarse el lugar de la palabra poética a través de la literatura. Como señala Zaina (En: Soto y Violante, 2016), es cierto que cuando se ofrecen textos literarios también se escucha, se lee, se comenta, es decir, se realizan diversas prácticas con el lenguaje como ocurre con otros textos no literarios. Sin embargo, la sensibilización como experiencia estética a través de la palabra poética sitúa la escucha y lectura del texto literario en la misma dimensión que cualquiera de los Lenguajes estético-expresivos, ya sea que se lleve a cabo a través de la apreciación, la producción o la contextualización. Por ello, en el presente Campo se proponen dos caracterizaciones diferenciadas para centrar la mirada, por un lado, en la Literatura y, por otro, en las Prácticas del Lenguaje. Esto permitirá establecer diversos cruces y relaciones entre ambas experiencias discursivas y, al mismo tiempo, señalar sus particularidades.

La motricidad, desde la perspectiva del Campo, se entiende como una dimensión unificada o integral de los cuerpos pensados como sostén y materialidad de todas las dimensiones de lo humano. Se busca de esta manera construir una mirada integral, opuesta a una mirada dualista o parcializada que hace foco en lo físico, lo psíquico o lo fenomenológico. Se sostiene que en los cuerpos de los niños y las niñas que transcurren por las instituciones de Educación Inicial se pone en juego el sentir, el pensar y el actuar; en definitiva, se trata del vivir, del existir. En esa medida los y las docentes que forman parte de estas instituciones deben abordar y trabajar con las diferentes corporeidades, ya sea el o la docente a cargo de la sala como los especialistas que se integren al equipo institucional.

En cuanto a la Expresión Corporal y la Danza, se incluyen en la caracterización de Educación Musical como lenguajes artístico-expresivos, a través de diversas experiencias de exploración, juego y sensibilización, promoviendo, a partir del movimiento creativo, la expresión y comunicación de emociones, ideas y sensaciones.

Los Lenguajes estético-expresivos son aquellos lenguajes portadores del acervo cultural que invitan al goce sensible y la producción del hecho estético. Están configurados por una multiplicidad de recursos y técnicas que permiten al ser humano expresarse y comunicarse, interpretar y resignificar su entorno social y natural. Contribuyen a la construcción de la subjetividad, a desarrollar la imaginación, la creatividad, la fantasía y el sentido de libertad. De esta forma, hablar de experiencia estética es un término amplio y abarcador de una diversidad de acciones que se proponen el desarrollo de la sensibilidad.

Dentro del campo, resulta crucial considerar los conceptos de arte y cultura. En este sentido, se entiende por arte la forma de expresión humana realizada a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales. Se comprende dentro de estos últimos la danza, la música, las artes visuales, la arquitectura, las artes escénicas, entre otras muchas posibilidades. La definición de arte contiene una polisemia de caracterizaciones y está abierta al debate y, según el momento sociopolítico, adquiere diferentes criterios de valoración. Por ejemplo, los conceptos de belleza y estética se redefinen según el contexto histórico al igual que la valoración de la originalidad y exclusividad de una obra y la intención del artista al momento de expresarla. Se puede decir que el arte ha sido desde siempre uno de los principales medios de expresión del ser humano, a través del cual manifiesta sus ideas, sentimientos y la forma como se relaciona con el mundo. En cuanto al concepto de cultura, desde una mirada antropológica, se puede definir como toda manifestación de un grupo social a través de sus expresiones artísticas, su cosmovisión, sus usos y costumbres, el sistema de creencias y la organización social. Estos dos conceptos (arte y cultura) y sus diversas concepciones atraviesan los sentidos de las experiencias estético-expresivas y su lugar en cada época y momento histórico.

A partir de las consideraciones señaladas, se puede sostener que en la Educación Inicial, tanto las experiencias estético-expresivas, comunicativas y todas aquellas vinculadas con el juego que se potencien en este campo son esenciales para la construcción de la singularidad de los sujetos de manera intra e intersubjetiva, propician la autovaloración y el autoconocimiento; permiten a los niños y las niñas descubrir, aprender y desplegar sus potencialidades comunicativas con múltiples lenguajes; enriquecen y estimulan el proceso creativo. Por ello, en esta propuesta curricular se ponen en valor las experiencias estéticas en la Educación Inicial por su potencial intrínseco, como actos que conmueven e impactan subjetivamente de forma particular en cada niño y niña, entrelazadas al mismo tiempo con su bagaje de experiencias previas, vivenciadas en su entorno familiar y social.

De ahí que las instituciones educativas para la primera infancia deban promover las experiencias estético-expresivas a efectos de instalarlas y sostenerlas a través de diversidad de propuestas que estén imbricadas y teñidas por la multiculturalidad que caracteriza a nuestras sociedades. También resulta primordial que los adultos y las adultas se asuman como mediadores y que dichas instituciones garanticen el acceso a los bienes simbólicos de la cultura. Este acceso resulta un derecho primordial para los recién venidos. Los niños y las niñas, al nacer en una determinada familia, en una comunidad singular, van conociendo y apropiándose de los significados culturales que se fueron construyendo en la sucesión de generaciones, y son los objetos, las canciones, las nanas, los arrullos, las danzas, los modos de criarse en el plural de la historia humana. Las artes hacen cultura, son modos de representar metafóricamente las experiencias de vida, “ponen en acto la experiencia humana” (Aguirre Arriaga, 2012), y dan cuerpo a metáforas colectivas como símbolo, como belleza y como fiesta. Es Gadamer (2012) quien nos invita a pensar a las experiencias del

arte como celebraciones, festejos en comunidad, encuentros de reunión y congregación. Estos conceptos son el contexto teórico que nos lleva a pensar la Educación Inicial como uno de los lugares privilegiados en donde las infancias se apropian de forma placentera de las manifestaciones culturales y artísticas.

Por ello, tal como se sostiene en este Diseño Curricular, una de las finalidades de la Educación Inicial será la construcción de experiencias pedagógicas que propicien el desarrollo de la Alfabetización Cultural y que promuevan conocer y leer el mundo conocido, percibirlo con una sensibilidad refinada, lo cual supone enriquecer las formas de "mirar" y comprender la realidad. Al mismo tiempo, las experiencias vividas en la Educación Inicial posibilitan que los niños y las niñas amplíen sus horizontes de vida, alientan a transformar simbólicamente el propio mundo y hacen posible la construcción de diversas miradas hacia otros mundos.

Asimismo, es fundamental destacar que en el territorio de las infancias las experiencias en torno al arte estén embebidas de un sentido lúdico. El juego y la exploración suceden cotidianamente en las instituciones de primera infancia. Los niños y las niñas descubren el mundo explorando lugares, objetos, texturas, sonidos. Esas acciones entramadas en lo lúdico son vividas junto a los adultos y adultas en cotidianas ceremonias de miradas y asombros compartidos. Juego y arte están presentes en todas las edades de la humanidad, aunque tratan de diferentes acciones, se emparentan, se reúnen y se entrelazan en territorios habitados por la imaginación y la fantasía. Nelson Goodman (1990) nos dice que para producir una obra artística, debemos primero jugar con la realidad, descomponerla, componerla, suprimirla, ponderarla, deformarla y reordenarla para crear "una nueva versión del mundo". El juego es pasaporte para dar el salto simbólico hacia otro lugar que intermedia entre el espacio interior y exterior, llamado por Winnicott (1971) como espacio transicional y por Graciela Montes (1999), como "frontera indómita". Habitamos ese espacio en los momentos de juego, de cuentos y de creación artística. Esta autora propone que para ingresar al lugar del arte, es necesario cortar amarras, abandonar el muelle y entrar en el territorio "siempre inquietante del propio imaginario". Ese imaginario al que hacen referencia diversos autores (Montes, 1999; Vigotsky, 1997; Jean, 1991. En: López, 2013) es un sitio en donde se albergan percepciones, imágenes y sensaciones que se construyen a partir de las experiencias estéticas y sensibles. Arte y juego invitan a la acción en plural, al decir de Gadamer (2012), jugar "exige siempre un jugar-con" y, en ese sentido, jugar es un "hacer comunicativo". Cuando hablamos de arte y juego en la Educación Inicial, lo hacemos desde el sentido comunitario, desde la posibilidad del ingreso a la cultura de los símbolos desde un encuentro en un contexto de relaciones, desde reconocer el juego compartido como metáfora de vida, en un espacio de reconocimiento e identidad compartida (Abad Molina, 2013).

Por otra parte, cada sistema de símbolos o lenguaje representa algún aspecto del mundo y omite otros. "No todo puede decirse a través de cualquier medio" (Eisner, 2002: 108). Si se ofrece la oportunidad de explorar y conocer algunas de las formas de expresión, cada persona podrá elegir con qué lenguaje y elementos expresarse, comunicarse de una manera multimodal. De la misma manera, cada lenguaje permite "leer" e interpretar con múltiples sentidos, de diversos modos, aquello que fue dicho o producido. Podemos decir que para poder "leer el mundo" es necesario el desarrollo de la alfabetización en los distintos lenguajes. Los seres humanos somos hacedores de significado, y las formas que contiene la cultura se inventaron para transmitir esos significados que no podían comunicarse de ningún otro modo.

Es fundamental considerar este último aspecto cuando pensamos en el rol del adulto y adulta en la Educación Inicial. A través de la apreciación, la producción y la contextualización (tres ejes fundamentales para el abordaje de los lenguajes estético expresivos), se planifican diversas propuestas didácticas considerando que cada lenguaje tiene sus propias cualidades dinámicas y simbólicas, y al mismo tiempo, se habilitan posibles diálogos entre los Lenguajes. A esto debe sumarse la transversalidad de las Prácticas del Lenguaje, tanto orales como escritas; si bien son transversales como experiencias en todos los campos, su desarrollo se encuentra fuertemente imbricado con las Experiencias Estéticas y el Juego (en particular, el dramático). Estas amplían la construcción de sentidos metafóricos, ficcionales y simbólicos de la palabra (por ejemplo, en el caso de la literatura), además del uso pragmático de la palabra.

Desde la gestación y a partir de esos primeros momentos del andar por la vida, el niño o la niña viven Experiencias Estéticas que desde la emoción van a dejar huellas en sus vidas. Aquellas Experiencias Estéticas que vienen de la mano del arte traen en sí mismas la belleza y son portadoras de saberes estéticos que posibilitan abrir las puertas a las futuras realizaciones artísticas. Se puede decir que "desde antes de nacer los significantes de la cultura van tejiendo sentidos en la vida de los niños" (López, 2013: 23) y construyendo los primeros aprendizajes con respecto al mundo al que venimos. La voz de la madre, la cadencia corporal, los sonidos, construirán los primeros peldaños hacia la comunicación y la adquisición de los lenguajes. Con el nacimiento, cada gesto, cada acción, cada palabra irán dando sentido a la propia existencia, temporalidad y espacialidad, la noción de su propio cuerpo y del cuerpo de los demás.

A través del diálogo cotidiano en los momentos de crianza y de la construcción de espacios lúdicos, estéticos y afectivos, construidos inicialmente por los adultos y adultas, los niños y las niñas elaboran su psiquismo, su capacidad de pensamiento y de simbolización, el uso pragmático del lenguaje y, al mismo tiempo, ingresan en el terreno ficcional y el desarrollo de la creatividad. Exploran a través de todos los sentidos y de la percepción, y construyen significados en la interacción con los objetos, los sujetos y el entorno que los rodea. De ahí que en los primeros años sean fundamentales las intervenciones de los y las docentes como adultos y adultas mediadores para potenciar esa exploración. Las expresiones perceptivas, sensibles y artísticas se posicionan como vitales e imprescindibles, sobre todo, en esta etapa iniciática de la vida, impregnan todas las vivencias con un tinte creativo, transformador y productivo; y esto es solo posible en el encuentro con los demás (Soto y Violante, 2016). Así, a partir de estos procesos sincréticos y vitales, los niños y las niñas podrán avanzar hacia producciones, actos y logros en otros campos del conocimiento. Desde esta perspectiva, se piensa que desde las primeras experiencias sensibles se establece un campo de definiciones y bases ontológicas y epistemológicas que le permiten progresivamente al niño o niña estructurar su relación con el saber; y a partir de allí ir separándose e ir segregando y estableciendo diferencias, segmentaciones, contrastes, graduaciones y secuencias. En consecuencia, esto permite el acceso a contenidos o conceptos cada vez más definidos, complejos y con mayor grado de abstracción. Pero antes los niños y las niñas necesitan de ese plafón que se construye a base de experiencias concretas y con una fuerte relación con la materialidad y la forma.

Serán esas Experiencias las que conformarán las estructuras mentales, simbólicas, perceptivas, relacionales y sensibles a partir de sus percepciones y producciones, desde sus vivencias. En ese punto, se puede pensar que la manera en que ese niño, esa niña ha sido nombrado, cantado, tocado y hablado por quienes cumplen la función de la lengua materna en construcción, condiciona y establece una manera singular de

encontrarse frente a las diferentes expresiones sensibles y artísticas, y de vincularse con su entorno. De ahí que sea fundamental el diseño de propuestas enriquecedoras, variadas, complejas y desafiantes. A modo de cierre, se destaca la siguiente cita de Elvira Rodríguez de Pastorino, quien señala que los "juegos corporales, canciones, nanas, coplas, rimas, los primeros garabatos cautivan, llenan de magia, resultan como la "sal de la vida" y materializan la edificación de la esperanza para las nuevas generaciones" (Rodríguez de Pastorino, 2003: 19).

- ✓ **Prácticas del Lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir**

Desarrollo del lenguaje: la adquisición de la palabra

En los primeros cinco años de vida de los niños y las niñas, se desarrollan dos acontecimientos que serán centrales para sus futuros aprendizajes: la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la capacidad cognitiva del pensamiento. Pero para que esto ocurra, será necesario que exista un contexto comunicacional que propicie el desarrollo afectivo, perceptivo, motriz y cognitivo y que les permita a los niños y las niñas conocer el mundo, nombrarlo, simbolizarlo. El lenguaje humano como sistema de signos, con sus significantes y significados, se irá adquiriendo a partir del entorno sociocultural con el cual interactuarán sensorial y afectivamente a través de objetos y personas presentes en diversidad de situaciones comunicativas. De esta manera, se crea un ambiente propicio a partir del cual los niños y las niñas comienzan en forma paulatina a conocer el mundo, a partir de diversas acciones como la imitación, la repetición, la exploración, el juego, entre otras.

Desde su nacimiento, los niños y las niñas se involucran en procesos simbólicos denominados por Halliday *actos de significación.* Es decir, los signos se crean a partir de la interacción comunicativa con los demás y en la construcción e interpretación de experiencias organizadas en significados. El lenguaje verbal se inscribe en el marco de los sistemas semióticos (sistemas de significado) y tiene la propiedad de ser semiogenético (creador de significado); por lo tanto, no constituye un sistema fijo de significados, sino que puede siempre estar en expansión. Como sistema, está organizado en diferentes niveles, semántico, léxico gramatical y fonológico, y a su vez, dentro del sistema semántico es posible reconocer tres grandes metafunciones del lenguaje. La función ideativa representa la relación entre el hablante y el mundo que lo rodea, que incluye al propio sujeto como parte del mismo y por lo tanto implica la propia experiencia y la mirada en torno al mundo. La función interpersonal permite la construcción de las relaciones sociales a partir de la interacción, expresar con el lenguaje los diferentes roles sociales incluyendo los roles que cada uno asume en la comunicación. Estas dos funciones básicas manifiestan los objetivos que las personas persiguen empleando el lenguaje: entender el mundo y actuar en él. La tercera función es necesaria para hacer actuar los componentes ideativo e interpersonal. Se trata de la función textual a partir de la cual la lengua se concreta en diversos textos (orales y escritos) de acuerdo con cada situación. Esto supone una adecuación entre el texto elegido, su construcción, la intencionalidad comunicativa y el contexto. Por ello, se puede afirmar que el lenguaje es variable de acuerdo con el dialecto (usuario) y con el uso (registro). El primero refiere a la diversidad social y el segundo a la variación marcada por el uso en su contexto (Halliday, 1983).

Estos *actos de significación* mencionados se construyen paulatinamente. De ahí que el aprendizaje del lenguaje implique un orden procedural y suponga diversas etapas que irán coexistiendo y desarrollándose como parte esencial de la constitución subjetiva de los niños y las niñas. A partir de las prácticas lingüísticas interpersonales, ampliarán sus posibilidades comunicativas (con los demás y consigo mismos), considerando que en los primeros años esas prácticas estarán muy interrelacionadas con experiencias visuales, corporales y musicales, entre otras. Si bien existen condiciones cerebrales innatas que posibilitan la adquisición y desarrollo del lenguaje, es indudable que sin un ambiente sociocultural que habilite experiencias sensibles y significativas, este proceso no se puede construir. Siguiendo a Gardner, cuando hablamos de desarrollo del lenguaje nos referimos a un potencial bio-psicológico que implica un proceso dinámico, cambiante, en el que se vinculan diferentes componentes: la herencia, la maduración, el medioambiente y la equilibración (En: Perriconi, Digistani, 2008).

Por todo lo expuesto, resulta central la presencia de adultos y adultas significativos que propicien ambientes ricos en experiencias comunicativas a partir de los cuales se facilite el desarrollo de la oralidad, del habla, de la escucha, de los primeros contactos con la lengua escrita. La adquisición del lenguaje implica un recorrido de aprendizaje a través del cual la voz va cobrando diversos sentidos; los hablantes o usuarios de cada lengua en particular reconstruirán su sintaxis, su semántica y su uso pragmático. Según Brunner (1986: 35), a la capacidad innata denominada por Chomsky *Mecanismo de Adquisición del Lenguaje* (LAD) se suma un *Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje* (LASS): en su interrelación “el niño y la niña ingresan a la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder”.

Como parte del proceso de adquisición del lenguaje, en la etapa pre-lingüística se desarrollan las primeras vocalizaciones, balbuceos, los juegos sonoros que les permitirán a los y las bebés conocer y poner a prueba los órganos fonadores, su respiración. Con el transcurrir de los primeros meses de vida, explorará y combinará todo un repertorio fonético que incluirá consonantes y vocales, juegos de entonación, melodía; comenzarán a jugar con la musicalidad del sonido de las palabras. Esto se da en relación con su desarrollo psicomotriz que le permitirá percibir, conocer y recorrer su propio cuerpo, los objetos que lo rodean, el espacio-tiempo que pondrá a prueba todos los sentidos. Los adultos y adultas alientan este proceso de desarrollo pre-lingüístico a través del contacto visual y corporal, los juegos con el lenguaje en combinación con lo gestual y lo emotivo en cada momento comunicativo. Todo se resignifica: un momento de cambiado, de alimentación, de descanso. Las nanas, las primeras canciones, los juegos de crianza, como menciona Calmels, (2011), tendrán un rol protagónico en ese contacto entre el adulto o adulta y el niño o la niña; serán esas “envolturas sonoras” las que habilitarán el diálogo, los lazos afectivos y el reconocimiento de la musicalidad del lenguaje y, posteriormente, la intencionalidad comunicativa. Al principio la palabra estará vinculada al ritmo corporal del arrullo y del canto, el contacto visual y el tacto; y luego los diversos juegos que los adultos y las adultas significativos compartirán con los niños y las niñas promoverán la identificación corporal, descubrirse a sí mismos y a los demás. De esta manera, a través de ese repertorio literario-musical-lúdico serán también partícipes de experiencias comunicativas con diversas variedades lingüísticas y, al mismo tiempo, esas experiencias enlazarán la historia de las nuevas generaciones con la memoria colectiva de su entorno cultural. Se iniciarán las primeras lecturas en los rostros que cuentan y cantan, que acompañarán el conocimiento del mundo cercano. De este modo, el lenguaje será el medio para interpretar la cultura y producir nuevos sentidos en ese intercambio inicial con el adulto o adulta y luego con sus pares.

Por otra parte, los niños y las niñas son “oidores poéticos” y disfrutarán de los repertorios que se ofrezcan en esos intercambios (juegos, rimas, canciones) y por ello ese carácter lúdico del lenguaje también será fundamental para el desarrollo del lenguaje verbal en la etapa lingüística. Toda la exploración sonora lingüística (escuchada y producida) les permitirá el desarrollo de una conciencia fonológica que será muy importante para la apropiación posterior de la lengua escrita. Partiendo de la paulatina identificación entre lo nombrado en la producción sonora y lo asociado/representado, sumarán vocabulario a su repertorio que se integrará a las expresiones reconocidas y las pronunciadas; construirán frases más complejas que enriquecerán sus significados y posibilidades de uso en diversidad de situaciones de comunicación y contextos. Reconocerán las funciones e intencionalidades del lenguaje más pragmáticas, las melodías, tonos y la pronunciación; irán construyendo su propia voz y la de los demás como una marca de identidad. Asimismo, manifestarán a través de la combinatoria entre lenguaje verbal y lenguaje corporal aquello que sienten, piensan, opinan, desean; e interpretarán los sentires y pensamientos de los demás. En definitiva, esta etapa que se inicia en el nacimiento (incluso desde lo auditivo, antes de nacer) es crucial, ya que los niños y las niñas se apropiarán de la palabra como uno de los derechos inalienables de las infancias en su carácter de sujetos de derecho.

Además, la conquista del lenguaje abrirá la posibilidad de la conversación, de reconstruir la ausencia que se evoca con la palabra y simbolizar el mundo. El desarrollo de la imaginación y la creatividad a partir de los diversos juegos con el lenguaje, la narración oral, las propuestas de creación literaria y la presencia del juego dramático (entre otras vinculadas con lo teatral) les permitirá reconstruir ficcionalmente diversas experiencias de su entorno e imaginar otros mundos posibles. Descubrirán la relación entre lo dicho y no dicho, lo denotativo y lo connotativo, la construcción metafórica de la palabra. En último lugar, cabe aclarar que si bien las Prácticas del Lenguaje forman parte específicamente del Campo de la Comunicación y la Expresión, el aprendizaje del lenguaje es continente común con los otros Campos de Experiencias, ya que su adquisición es clave para cualquier aprendizaje futuro de los niños y las niñas. Esto supone considerar el concepto de aprendizaje del lenguaje en varios sentidos: aprendemos la lengua, aprendemos a través de la lengua, aprendemos acerca de la lengua (Halliday. En: Ghio, Navarro y Lukin, 2017).

Juego, pensamiento y lenguaje

A partir de lo desarrollado, es importante puntualizar dos aspectos centrales vinculados con el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Uno de ellos es el lugar que ocupa el juego. Según Brunner (1998), los juegos que propone el adulto o la adulta con el niño o la niña desde los primeros meses de vida serán claves en varios sentidos. Los denominados juegos de crianza y otras interacciones lúdicas que propone el adulto o la adulta con relación a los objetos o actividades de crianza como el cambiado o la alimentación dependen del uso e intercambio con el lenguaje. Construyen escenarios comunicativos en los cuales se realiza un uso sistemático de la lengua que permiten observar las acciones que se realizan con el lenguaje (Austin, 1971), que son virtualmente ejecutivas (me escondo y aparezco, realizo acciones con la mano: se nombran objetos, sentimientos, y se usa el gesto para referirlos; se instalan metáforas en propuestas como la cuchara-avión que acerca el alimento). De esta manera, a través de las diversas actividades cotidianas (en juegos, momentos de higiene, alimentación) se construyen experiencias significativas con el lenguaje. En el proceso de juego, los roles son intercambiables, ya que el adulto o adulta da lugar al niño o la niña para que participe desde sus posibilidades

expresivas y propone turnos de intercambio, como luego ocurrirá en las instancias de conversación cuando se desarrolle aún más el lenguaje. Cada movimiento y gesto del bebé se interpreta, se verbaliza y se puede incorporar como posible variable en la propuesta de juego. Se puede decir que estas propuestas lúdicas comunicativas dan la oportunidad para distribuir la atención sobre una secuencia ordenada de hechos que se presenta muchas veces de manera recursiva y reiterativa, iniciándose una y otra vez. Esto permite el disfrute y el placer de la escucha, del juego con el lenguaje. De esta forma, las Prácticas del Lenguaje que impliquen contextos de interacción andamiados por los adultos y adultas serán claves para el aprendizaje del lenguaje y el discurso (Sarlé, Rosemberg, 2015).

Por su parte, Burbules (1999) coincide con Brunner al considerar el juego como forma de interacción que nos "envuelve", nos da placer *experienciar* como posibilidad de encuentro con los demás. En los balbuceos que expresan los y las bebés como intercambio comunicativo, manifiestan entrar en el diálogo a partir de proponer diferentes entonaciones, enfatizar expresiones e, incluso, dejar lugar para el silencio. Esta vinculación inicial entre lenguaje y juego permite incorporar un tercer aspecto clave en la constitución de la subjetividad: el desarrollo del pensamiento mediado por la interacción social propuesto desde la teoría socio-histórica de Vigotsky. El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación e interacción social, sino que es el organizador de las funciones cognitivas y metacognitivas. Esto también incluye el desarrollo de la capacidad imaginativa y creativa que son experiencias claves en la primera infancia. De esta forma, la experiencia social, que funciona como andamiaje, pone a disposición de los niños y las niñas las herramientas para pensar e interpretar el mundo; el lenguaje se convierte, según Vigotsky (2010), en la piedra angular del desarrollo de los futuros aprendizajes y desarrollo cognitivo (primero intersubjetivamente y luego intrasubjetivamente).

Por ello, Bunner (1998) plantea desde su enfoque pragmático que la experiencia del juego con el lenguaje puede pensarse como exploración, como invención, como diversión, como desafío. La lengua materna se aprende con mayor celeridad en una situación lúdica; incluso, construcciones complejas desde el punto de vista sintáctico aparecen en las intervenciones de juego más fácilmente que en otras circunstancias. Los niños y las niñas aprenden el lenguaje como instrumento de pensamiento en la acción. De ahí que las oportunidades que se ofrezcan sean claves para vivenciar el lenguaje en el juego, como un "banco de prueba" en el cual se ponen en marcha sus fantasías, su inteligencia y su capacidad de invención. Como señala María Emilia López (2013: 23):

> ***En el juego del lenguaje ocurren de manera simultánea dos fenómenos: la elaboración de un psiquismo (fundamento de la capacidad de pensar y simbolizar) y el ingreso al territorio de la metáfora, del hacer como si, a la capacidad de construir realidad a partir de la fantasía, y allí el niño es capaz de percibir el exceso no funcional de la lengua, origen de la experiencia artística.***

Finalmente, se destaca la importancia del juego dramático como espacio privilegiado para la representación y recreación de los conocimientos y experiencias comunicativas de los niños y las niñas, tanto vinculadas a contextos reales como fantásticos. En esas instancias, actualizan eventos conocidos o imaginados para construir un mundo alternativo, el mundo del "como si". Esas circunstancias de juego se complejizan en el tiempo, no solo en aspectos vinculados a las elaboraciones de los guiones y acciones de juego, sino también cuando se considera el uso del lenguaje. Sarlé y

Rosemberg (2015) realizan una clasificación de situaciones de juegos dramáticos y analizan de qué manera se pueden reconocer los diferentes recursos lingüísticos y discursivos que los niños y las niñas ponen en acción en las interacciones de juego. Mencionan tres tipos:

> **Tipo I)** ***Situaciones en las que los niños y las niñas se manejan en simultáneo en dos planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real) que se elaboran y distinguen claramente por medio de recursos lingüísticos y discursivos.***
>
> **Tipo II)** ***Situaciones en las que, por medio de muñecos, la realidad ficcional se construye a través de acciones y lenguaje contextualizado en "el aquí y el ahora" de la situación lúdica.***
>
> **Tipo III)** ***Situaciones en las que los niños y las niñas se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones ni señalizar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad.***

En cada una de las situaciones analizadas, las autoras señalan la riqueza y complejidad del lenguaje en los intercambios para marcar la entrada y salida del mundo ficcional, la actuación de personajes, el acuerdo con los demás para desarrollar el juego, la construcción de la estructura, el guión y la trama del juego. Esta riqueza se manifiesta lingüística y discursivamente en el uso del lenguaje con sus múltiples funciones e intencionalidades, la presencia de diversas variedades lingüísticas y registros de acuerdo con los roles asumidos y contextos, la ampliación del vocabulario y su uso en diferentes situaciones comunicativas. También destacan la riqueza de construcciones sintácticas complejas y subordinadas, el uso y los significados de los tiempos verbales y de los marcadores discursivos, la presencia de diversos géneros discursivos (tanto escritos como orales), entre otros múltiples aspectos. Todos estos aspectos se ponen en juego cada vez que los niños y las niñas intercambian miradas en torno a las acciones por venir, las posibles elecciones lúdicas o la justificación de estas, la construcción narrativa de las acciones "jugadas" o "por jugar" y el diálogo en estilo directo/indirecto cuando se personifican objetos o se asumen corporalmente. Considerando la importancia del juego dramático como potenciador del aprendizaje del lenguaje, la observación y el registro atento que realicen los y las docentes permitirá analizar cómo los niños y las niñas se apropian de la palabra y en qué circunstancias, y qué saberes lingüísticos y conocimientos sobre el mundo se plasman en el juego. Esto permitirá en un momento posterior tomar decisiones que enriquezcan los ambientes o la construcción de otros posibles escenarios, intervenir lúdicamente complejizando o ampliando las posibilidades del juego dramático propuesto por los niños y las niñas, entre otras propuestas.

La construcción de ambientes de lectura y los inicios del proceso de alfabetización

Otro aspecto fundamental a la hora de pensar en el lenguaje se vincula con la construcción de ambientes que favorezcan el desarrollo de experiencias que no solo potencien la oralidad, sino también la lectura y escritura. En ese sentido, resulta fundamental que los adultos y las adultas o facilitadores construyan ambientes de lectura (Chambers, 2008) que permitan la indagación y exploración de libros, la lectura y escucha atenta de la voz narrada; que consideren la selección cuidadosa y amorosa de los textos que se comparten en las salas y que promuevan experiencias cotidianas y significativas de lectura. Para ello será necesario que planifiquen los momentos y las áreas de lectura, considerando la ambientación y

estética del espacio, y pongan en valor las bebetecas, bibliotecas de sala y las institucionales. Esto implica organizar diversas propuestas y actividades de lectura (individuales y colectivas) así como materiales, maneras de ofrecer los libros que construyan intercambios propicios para que se instale la conversación literaria y no literaria; es decir, la constitución de comunidades de lectores que involucren también a las familias y a otros actores culturales/sociales.

Para poder comprender de qué se habla cuando se menciona el concepto de comunidades de lectores, se puede considerar el esquema circular propuesto por Chambers (2009). En el centro se ubica el lugar del adulto facilitador/mediador, quien a través de la selección garantiza la disponibilidad y el acceso a los libros, planifica los tiempos para la lectura, la escucha en voz alta, exploración en pequeños grupos o individual, y al mismo tiempo, motiva la respuesta y la conversación acerca de lo leído. Todas estas acciones se retroalimentan unas con otras de manera cíclica y circular. Esos espacios de encuentro entre lectores, libros e interpretaciones serán claves para compartir los desaciertos, las incertidumbres, lo que nos conmueve o motiva y, por otro lado, se descubrirán los patrones o regularidades de la narración a partir de la conexión con otras lecturas y otros textos. En esos intercambios que propicia la conversación literaria, los niños y las niñas hablan consigo mismos (se reconstruyen internamente los sentidos de lo leído o escuchado), hablan con los demás (se comparte e intercambia lo que pienso), hablan junto a otros y otras (se construyen y acuerdan sentidos de manera grupal) y se constituyen nuevas interpretaciones que enriquecen la personal.

> En esencia, hablar sobre literatura es una forma de compartir la contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto; los mensajes controlados imaginativamente enviados por el autor que nosotros interpretamos de cualquier modo que nos sea útil o placentero. (Chambers, 2009: 11)

De esta manera, el concepto de ambiente de lectura está íntimamente vinculado con el concepto de ambiente alfabetizador. Este concepto es mencionado desde diversas propuestas teóricas que abordan la alfabetización (Ferreiro, 2001; Lerner, 2001; Teberosky y Sepúlveda, 2009; Kaufman, 2015; Castedo, 2008; Molinari, 2009, entre otras),que se refieren a la importancia de considerar el “ambiente alfabetizador” como una de las condiciones necesarias para que tenga lugar el aprendizaje de la lectura y escritura desde los inicios de la alfabetización, entendida en este caso en un sentido restringido y vinculada de manera específica con la lectura y escritura.

Cuando se menciona “ambiente alfabetizador” nos referimos a las propuestas y experiencias que propician la participación de los niños y las niñas en la cultura escrita, considerando este concepto como un saber social fundamental cuando pensamos en las infancias como sujetos de derecho. Esto supone tener en claro cuáles son los propósitos didácticos de las propuestas desde una mirada constructivista que ponga a los niños y las niñas en el centro de las actividades que consideren la selección de diferentes soportes y géneros discursivos (diarios, revistas, folletos, cartas, publicidades), puestos en contextos concretos de producción y recepción. Se trata de introducirlos en el mundo letrado, que no es solamente pensar en el reconocimiento de letras y palabras, sino en participar de instancias de comunicación en donde la escritura y la lectura tengan significatividad social y formen parte de actos de comunicación (Nemirovsky, 2009).

De ahí que sea fundamental que las escenas de lectura dejen de ser un relleno dentro de la organización o planificación de las actividades y que se generen espacios de lectura significativos en las instituciones de la Educación Inicial, que sean parte de la cotidianeidad de las experiencias didácticas que se planifiquen. Por tanto, la lectura debiera ser diaria, organizada y seleccionada, y al mismo tiempo, implica el compromiso de poner atención en lo que ocurre contingentemente en la sala para modificar o ampliar la propuesta desde un lugar sensible y capitalizar situaciones que propicien el acercamiento a la lectura y la escritura (por ejemplo, en el juego dramático) o ante acontecimientos que movilicen a los niños y las niñas. Es primordial considerar proyectos de sala e institucionales que promuevan espacios de lectura contextualizada y propicien la resolución de problemas en un ambiente colaborativo y cooperativo, el cual permita por un lado poner en relación diferentes formas de lectura, géneros discursivos (folletos, recetas, textos informativos, periodísticos, además de los infaltables literarios), como así también la construcción de condiciones para la adquisición o indagación del sistema alfabético y el lenguaje escrito.

Por ello, cuando se propician momentos de conversación a partir de lecturas o escrituras compartidas se crean las posibilidades para la construcción y el debate de los diversos sentidos de los textos, ya sea cuando se diseña un espacio dentro de la sala para explorar textos con sus pares, con los y las docentes, o consigo mismos. De esta manera, el significado de los textos es construido por lectores activos para los cuales la lectura (y también la escritura) tiene objetivos y propósitos concretos y diversos (leemos para imaginar, para informarnos, para leer instrucciones, para aprender). Es decir, se ponen en juego diversidad de estrategias de lectura, de escritura, de intencionalidades, de interpretaciones que serán siempre variables y diversas de acuerdo con los saberes previos de los lectores o escritores. Al mismo tiempo, se amplían las posibilidades de intercambio, el vocabulario y el desarrollo de la oralidad. Aquí es fundamental el lugar de la voz del adulto o adulta que narra, que cuenta, que lee.

> ***La lectura en voz alta tiene una larga historia. En la antigüedad clásica, en la Edad Media y hasta los siglos XVI y XVII, "la lectura implícita pero efectiva de numerosos textos era una oralización y sus 'lectores' eran los oyentes de una voz lectora." (Cavallo y Chartier, 1998). Si leer es comprender un texto – jerarquizar lo más importante y desechar lo accesorio, establecer relaciones entre sus diferentes partes, inferir lo no dicho, entre otros–, el niño pequeño que todavía no domina el sistema de escritura puede apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz del otro, como así también comentar y participar de un espacio de discusión sobre lo leído. A través de este tipo de situaciones, el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas. (Kaufman, Lerner, 2013:16)***

Cuando se proponen diversidad de situaciones de escritura y lectura, también se debe tener presente que muchos niños y niñas participan en sus ámbitos familiares o escolares de instancias de lectura de otros soportes impresos (revistas, diarios,) y digitales (páginas de internet o en videojuegos, series animadas) que ofrecen otras construcciones y experiencias lectoras, pero que de ningún modo reemplazan la presencia del libro, en particular, de los textos literarios considerados como objetos que forman parte de una tradición cultural y exigen otro tipo de estrategias de lectura y cognitivas.

Por ello podemos decir que las experiencias de lectura en voz alta o escenas de lecturas y escrituras entre docentes "pasadores de libros", como señala Petit (2003), junto a niños y niñas en la etapa inicial de sus vidas son fundantes para los aprendizajes posteriores, vinculados con la alfabetización. Estas escenas implican diversas acciones también por parte de los niños y las niñas como lectores, quienes en los procesos de

exploración comienzan a leer y descifrar historias mientras pasan las páginas, “corrigen” al docente cuando cambia una palabra del cuento conocido, realizan anticipaciones ajustadas al texto, entre muchos otros procesos que permitirán asociar los sentidos de la palabra escrita y de la palabra hablada. Pero para ello será fundamental, como coinciden diversos autores como Yolanda Reyes (2007) o Aidan Chambers (2009), construir un triángulo amoroso entre un niño o niña, el libro y un adulto o adulta que lee, concebido como un encuentro emotivo y sensible entre subjetividades diversas a través de la lectura. En este sentido, tal como se señala en el documento del Plan Nacional de Lectura, debe considerarse la particularidad cultural de cada niño o niña, partiendo de la idea de que “en cada comunidad, no todos leen de igual manera, ni comparten las mismas técnicas intelectuales, ni otorgan el mismo significado […] en cada comunidad de lectores, se definen los usos legítimos del libro, los modos de leer, y los procedimientos de interpretación” (Cavallo y Chartiers, 1994. En: Plan Nacional de Lectura).

El rol docente en la Alfabetización inicial

En cuanto a la Alfabetización Inicial referida a las experiencias de lectura y escritura (siempre partiendo de los conceptos *ambiente de lectura* y *ambiente alfabetizador)*, es importante poner en cuestionamiento algunos supuestos y resignificar el lugar de los y las docentes en ese proceso. Un aspecto central es dejar de ver como un problema u obstáculo la diversidad de variedades lingüísticas que traen los niños y las niñas a la escuela y pensarlos como una oportunidad que genera una situación dinámica, creativa dentro de la sala: los niños y las niñas son usuarios de lenguas, alfabetizandos, con diversidad de experiencias culturales y sociales en torno a las prácticas de oralidad, lectura y escritura. De hecho, los textos literarios dan cuenta de esa diversidad lingüística y proponen diferentes desafíos en torno al lenguaje oral y escrito; de ahí que su lectura y análisis aporten una experiencia cultural y social que enriquece la propia experiencia.

Por otra parte, frente al dilema sobre si en la Educación Inicial se debe o no enseñar a leer y escribir, se coincide con Emilia Ferreiro (2001: 120) cuando sostiene que “la función específica del jardín es la de acercar tempranamente a la cultura letrada con el propósito de construir un espacio en el cual los niños se vayan alfabetizando en relación con el saber sobre los procesos de lectura y escritura y con las funciones sociales que la Lengua Escrita tiene aunque aún no sean lectores y escritores convencionales”. Enseñar a leer y escribir va más allá del reconocimiento de las marcas gráficas, implica nada más ni nada menos que formar parte de la construcción histórica y social de la cultura letrada como un derecho, es decir, vivenciar experiencias de lectura y escritura diversas y significativas que tienen un propósito comunicativo y están inscriptas en un contexto sociocultural. A partir del concepto de alfabetización emergente surgido en los años 50, resulta indudable que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia tempranamente como parte de la cultura del medio en el que viven los niños y las niñas desde los primeros meses de vida y se desarrolla como parte concurrente e interrelacionada con los actos de habla y de escucha. De esta forma cuando se hace referencia a la alfabetización temprana como una compleja actividad de sociopsicolingüística, en palabras de Berta Braslavsky hablar de alfabetización temprana implica considerar:

1. La diversidad es inherente a todos los aspectos de la enseñanza en los niños pequeños. 2. La interacción social promueve la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actividades productivas. 3. Los niños necesitan desarrollar conocimientos y habilidades en la alfabetización. 4. La activa participación en la lectura y la escritura integra al niño, no sólo en la práctica de lo que para qué es, sino también de cómo funciona. 5. Las necesidades especiales de los niños pequeños son mejor atendidas en programas inclusivos de alfabetización básica. 6. El involucramiento de los padres construye la continuidad y la coherencia de la alfabetización temprana. 7. La escuela tiene la responsabilidad de descubrir lo que los chicos ya saben sobre lectura y escritura y ayudarles a hacer conexiones con lo que creemos que deben saber. 8. La evaluación deberá ser continua, en múltiples contextos y focalizada en la variedad de conductas (Braslavsky. s/f)

Para ello es esencial que, al igual que se mencionaba con relación a la lectura, la práctica de las instancias de escritura se instalen didácticamente de manera continuada y combinando instancias en las cuales se observe cómo otros y otras escriben o leen y cuáles son sus decisiones y estrategias para hacerlo, e instancias en las cuales los niños y las niñas sean los protagonistas de sus escrituras y puedan dar cuenta de cuáles son sus hipótesis lectoras o de escritura. En este sentido, será primordial que el o la docente considere con claridad los criterios para la selección de textos literarios y no literarios, atendiendo también a la diversidad de géneros discursivos que circulan socialmente. La selección deberá ser realizada considerando las dificultades de los textos, eligiendo en principio aquellos en los que con mayor facilidad, por su diagramación por ejemplo: cartas, recetas, listas, facturas, permiten inferir información, reconocer su funcionalidad como portadores de textos con variedad de paratextos, entre otras variables (Grunfeld, s/f). Esas experiencias de lectura o escritura serán significativas en la medida que se relacionen con propuestas concretas de planificación, como Proyectos o Unidades Didácticas en los cuales sea necesario escribir o leer esos textos. Esto también incluye estar atentos y atentas a las situaciones cotidianas no planificadas que puedan ser puestas en valor a partir de nuestras intervenciones. Tal como lo demuestran algunas investigaciones como las realizadas por Grunfeld y Molinari (2017: 45):

…las propuestas didácticas que favorecen el avance de los niños en su conceptualización del sistema de escritura son aquellas que brindan oportunidades frecuentes para escribir expresando sus ideas en situaciones de producción con sentido social, solicitan la relectura de sus escritos para revisar y corregir sus decisiones, ofrecen fuentes diversas de información en la sala cuya consulta se impulsa de manera autónoma, favorecen interacciones colaborativas entre pares y sostienen intervenciones docentes que plantean problemas para pensar y transformar lo escrito.

De esta manera, se construyen propuestas didácticas contextualizadas en las cuales se desarrolla la conciencia fonológica y el trabajo analítico y sistémico en torno a la representación gráfica. De ahí que el rol docente como mediador alfabetizador y las diferentes actividades que se desarrollen en la sala (desde una perspectiva constructivista, lo cual supone instancias individuales e interpersonales) sea clave para pensar en un acompañamiento progresivo y espiralado, a través de diversas experiencias de mayor complejidad, y que permitan al mismo tiempo el anclaje con los aprendizajes previos. Así, será fundamental la reflexión sobre la propia práctica que permitirá al y la docente identificar y planificar de manera más precisa sus intervenciones para favorecer el proceso de alfabetización. Un caso concreto para pensar en las estrategias docentes es el aprendizaje de la lectura y la escritura del nombre propio. No cabe duda de la importancia identitaria para los niños y las niñas que implica leer y

escribir su propio nombre, pero de ese aprendizaje se pueden desprenden otras propuestas que pueden tomar como base ese reconocimiento para establecer otras relaciones. De lo contrario, se vuelve un hecho mecánico y pierde su significatividad. Una vez reconocidas las características del nombre propio, "en las siguientes situaciones de lectura se plantea a los niños el desafío de observar y explicitar cómo se distingue un nombre de otro. Empiezan, de este modo, a identificar su nombre y algunos de los nombres de sus compañeros pero, principalmente, comienzan a construir indicios que les servirán como referencia para la lectura de otras palabras" (Castedo et al., 2015: 22).

También será fundamental que las experiencias de lectura y escritura estén presentes en las propuestas didácticas vinculadas con otros Campos de Experiencias que enriquecen las propuestas de lectoescritura, ya que suponen otros propósitos y géneros discursivos más allá del literario. En todos los casos, es importante que las instancias de enseñanza asociadas con la Alfabetización Inicial supongan la indagación, el planteamiento de problemas o situaciones que impliquen la resolución cooperativa, la puesta en valor de los saberes previos y construcción de nuevos interrogantes que nos permitan seguir indagando y conceptualizando.

Entre las propuestas que podrán realizarse en las salas, Castedo et al. (2008) señalan:

- ✓ La organización de bebetecas, bibliotecas de sala, institucionales y móviles, que permitan poner en valor las colecciones de sala y de biblioteca que están disponibles en las instituciones de Educación Inicial, producto de las selecciones realizadas en años anteriores desde el Ministerio de Educación Nacional y Plan Nacional de Lectura. Esta organización se realizará de manera colaborativa, considerando las características de los usuarios y sus posibilidades de participación. Son excelentes oportunidades para compartir criterios de selección y será prioritario garantizar la calidad estética y literaria de los textos ofrecidos. Los libros están para ser leídos, de lo contrario pierden su sentido cultural. Leer implica también aprender cómo se manipula, se "usa" culturalmente ese objeto. Es responsabilidad de los adultos y adultas enseñar su cuidado, la constitución física y material de los libros, y no negar su ofrecimiento en pos de la conservación de los mismos. Por otro lado, en el marco de estas propuestas, los niños y las niñas estarán conociendo diversos soportes vinculados con el ámbito de la biblioteca (fichas, catálogos, diarios de lectura). También se realizan recomendaciones e intercambios con las familias u otras salas y lecturas de revistas, diarios y textos informativos para contrastar esas experiencias con la lectura literaria.
- ✓ Propuestas de investigación e indagación de temáticas vinculadas con Proyectos y Unidades Didácticas que impliquen la lectura y la escritura de registros, apuntes, hipótesis; la lectura de textos informativos explicativos (por ejemplo, enciclopedias), toma de notas. Esto requerirá de la presencia atenta de los y las docentes para solicitar explicaciones y justificaciones de las interpretaciones, de las relaciones entre ilustraciones y textos, la relación entre las partes leídas y las letras reconocidas; plantear indicios o anticipaciones, verificar o rechazar esas posibilidades; solicitar la búsqueda de información o aportar más información para facilitar las interpretaciones.
- ✓ Recopilación y producción de rimas, chistes, cuentos, poesías para realizar carteleras, revistas, edición de libros. Esto implicará, por un lado, la selección y, por otro, la producción creativa de diversos textos. En este último caso, será fundamental considerar qué propuestas se

utilizarán como disparadores para la invención. Existe una gran tradición de actividades propuestas de taller de escritura. *Gramática de la Fantasía*, de Gianni Rodari es un clásico texto referente que es revisitado por diferentes autores vinculados con la escritura creativa.

Finalmente, se debe considerar que en las experiencias de alfabetización se contemplan tres competencias básicas que se desarrollan en forma simultánea: competencia lectora, competencia escritora y competencia alfabética o reflexión sistemática sobre sus propios procesos de lectura y escritura. El desarrollo de la competencia lectora implica que los y las docentes deben diseñar de manera sistémica propuestas que de manera paulatina desarrollen la autonomía lectora a partir de las propias indagaciones en diálogo con los demás. Estas experiencias pueden incluir desde escribir el nombre propio a pequeños ejercicios de escritura de diversos géneros, entre los cuales, la narración ocupa un lugar muy importante.

En el caso la competencia alfabética, supone la práctica constante de actividades que permitan la reflexión, indagación y análisis de las palabras, la estructura de las oraciones y sus sentidos, entre otros múltiples saberes lingüísticos que irán descubriendo las potencialidades de la lengua escrita: escribimos para recomendar, para informar, para pedir, para expresar lo que nos pasa, entre tantos propósitos que resignifican las experiencias de escritura. Olson (1988) afirma que aprender a leer y escribir es aprender, no sólo a traducir, sino también a dar forma al pensamiento para asignar a cada expresión una intención. De hecho, sostiene que el proceso de alfabetización (que debe verse como un proceso comunicacional continuo, constante y complejo) modifica las conceptualización en torno al lenguaje y sus significados, la manera en cómo se construye y transmite el conocimiento: en definitiva, el pensamiento.

Resumiendo lo desarrollado en este apartado, es fundamental que los y las docentes mediadores consideren que formar lectores y escritores no es lo mismo que enseñar a leer y escribir; saber las reglas no es lo mismo que *experienciar* la lectura y la escritura de manera cotidiana como un conocimiento, como un hacer cultural que nos constituye subjetivamente en un entramado colectivo de prácticas comunicativas de lectura y escritura.

✓ Lenguajes estético-expresivos

Artes Visuales

Las Artes visuales en Educación Inicial están representadas por las experiencias estéticas plástico-visuales que, desde una perspectiva globalizadora, facilitan a los niños y las niñas disfrutar del hecho estético, sentirse conmovidos, aprender el mundo, incidir en él y transformarlo.

Desde el amplio espectro en el que se manifiesta hoy el arte contemporáneo, las expresiones artísticas visuales comprenden: pintura, dibujo, escultura, grabado y técnicas mixtas (combinación de una o varios modos de producción). También pertenecen a las Artes Visuales otras manifestaciones culturales como las instalaciones, las artesanías, los murales, la fotografía, el cine, el video, las animaciones, las ilustraciones

literarias (libro álbum, historietas), el arte textil, el arte digital y el diseño. En las Artes Escénicas, las Artes Visuales se encuentran presentes en la escenografía, la iluminación, el maquillaje y las performances.

Respecto al arte infantil, si bien se cuestiona el hecho de considerar las producciones creativas de los niños y las niñas como artísticas, se puede reconocer que existen variados puntos de encuentro entre las expresiones de los artistas adultos y adultas y las creaciones en la primera infancia. Al respecto, Howard Gardner (1997: 124) manifiesta que ambos muestran "una avidez por explorar su medio, por probar diversas alternativas, por dar rienda suelta a ciertos procesos inconscientes. Lo que es más, ambos están dispuestos a […] seguir su propio camino, a trascender las prácticas y las fronteras que abruman e inhiben".

Arte, estética, experiencia, juego, imaginación y representación son conceptos que dan marco a la Educación Artística en la primera infancia. Las experiencias educativas son estéticas cuando emocionan, conmocionan y modifican estructuras, es por ello que se consideran verdaderas oportunidades de aprendizajes, ya que en el encuentro con lo no conocido, se generarán nuevas formas de percibir y de pensar. Marta Zátonyi (1998) manifiesta que la obra de arte hace existente aquello que no lo es, y es esa la razón por la cual el arte nos abre a una instancia de conocimiento de lo nuevo.

Para llevar adelante la educación plástico-visual, los y las docentes deberán pensar y crear momentos y espacios para vivir un tiempo estético. Estos espacios serán escenarios en los cuales cada objeto presente, sea juguete, libro álbum, obra de artistas visuales o cada propuesta plástico-visual, pensada para mirar, dibujar, pintar, modelar y construir, lleve al niño y a la niña al encuentro con un conocimiento (Goldstein, 2012), que a su vez sea insumo para ampliar el potencial creativo y la imaginación. Lev Vigotsky (1996), a través de su palabra escrita, manifiesta que la capacidad creadora e imaginativa está en relación directa con la riqueza y variedad de experiencias vividas. Esta idea es retomada por Mariana Spravkin (2008), quien señala que el acto de crear se inicia con una "idea imaginada para lograr una imagen representada".

Las Artes Visuales son entendidas como un universo de representaciones, producto de la imaginación creadora, expresadas en un lenguaje cuyos códigos son los relativos a la imagen y posibilitan la comunicación visual. En este sentido, se dice que toda obra visual posee un discurso, un texto implícito, significante, que se puede leer como imagen, y también traducir en palabras. Estas significaciones, tanto individuales como colectivas, permiten, junto al disfrute y al goce estético, comprender, interpretar y comunicar ideas, o sea, crear y transmitir significados (Eisner, 1998). Es por eso que las obras artísticas plástico-visuales se pueden reconocer como textos expresados y representados en imágenes. Dichas representaciones se valen de diversas modalidades o técnicas como dibujo, pintura, grabado, escultura, fotografía, entre otras; y de elementos propios del lenguaje visual como la forma, el color, la luz, las texturas y el espacio. La presencia y la combinación de estos elementos determinarán la riqueza y la calidad estética de dichas representaciones visuales y plásticas.

Este Diseño Curricular propone una enseñanza involucrada con el arte, desde el asombro, el juego y el disfrute. Anima a enseñar el lenguaje plástico-visual a través de las experiencias estéticas, invitando a andar los caminos de la expresión iniciados con la exploración de las imágenes, los

objetos y los materiales, hasta poder hacer y reconocerse en la autoría de sus obras; y desde el descubrimiento y el asombro por el mundo cercano, hasta encontrarse con el pensamiento y las creaciones. Su letra impulsa a que los niños y las niñas entren y exploren los territorios del arte a través de sus miradas, sus obras y sus reflexiones.

La experiencia de mirar: percibir, observar, apreciar y contemplar el mundo.

Desde los primeros meses de vida, los niños y las niñas perciben su entorno en forma multimodal e indiferenciada. Es así que la mirada forma parte de una trama de sentidos que les permite recorrer, explorar, conocer y leer su mundo cualitativamente (Eisner, 1998). En un amplio abanico de imágenes, sonidos, olores, sabores, texturas, provenientes del entorno cercano y cotidiano, los niños y las niñas vivirán desde su nacimiento sus primeras experiencias inaugurales, que dejarán huellas inconscientes en su subjetividad. Estos encuentros con el mundo exterior, serán intencionalmente ofrecidos, decodificados y nombrados por el adulto, adulta, familia o docente, que los y las acompañarán y les darán significados a sus percepciones. Es así como irán construyendo sus primeras imágenes a partir de la percepción visual de su entorno, el cual se constituirá como escenario que alfabetizará visualmente los primeros años de la infancia. Mes a mes, irán viviendo distintos descubrimientos visuales que serán potentes experiencias de aprendizajes: el efecto de la luz sobre los objetos, las sombras que genera su cuerpo y el de los demás, los colores de su entorno. Recorrerán con su mirada y su piel los detalles visuales y las texturas que están en las superficies de sus juguetes, de su ropa. Siempre junto a otro u otra, disfrutarán de las escenas de la naturaleza a través de la ventana; y al salir a recorrer distintos lugares, percibirán la variación de verdes, rojos y amarillos de las plantas. También se sorprenderán de los colores de las plumas de los pájaros, de sus vuelos; y disfrutará del silencio y del movimiento del agua o de la nieve al caer. A partir de la adquisición del lenguaje verbal, y junto a un otro significativo, el niño o la niña podrá ponerles palabras y categorizar sus múltiples percepciones sensoriales.

Según Patricia Berdichevsky (2009: 61), la experiencia de mirar “está afectada por lo que sabemos, por nuestras emociones, por nuestras creencias y nuestra cultura”. Mirar implica distintas acciones ópticas, cognitivas y emocionales como son: percibir, observar, apreciar y contemplar. Si bien estos términos se consideran similares, cada uno representa distintas formas de abordar la educación de la mirada. La percepción está relacionada con los sentidos y con la función cognitiva (conocer y comprender lo que se ve). La observación remite a una mirada aguda y detallista. La apreciación implica ponerle palabras a lo observado y permite interpretar la imagen a través de asociaciones o recuerdos. Contemplar es una acción que involucra la observación en relación con un tiempo diferente, un tiempo algo detenido, “la contemplación requiere una lentitud en la mirada [...] tiempo, paciencia y serenidad” (Brandt, 2016: 177). Las propuestas didácticas en torno a la educación de la mirada deberán responder a las posibilidades de los niños y las niñas en sus procesos de crecimiento, seguirá una secuencia que comenzará con la percepción y la observación, y avanzará hacia la apreciación y la contemplación de imágenes. Estas experiencias sensoriales y perceptivas les brindarán herramientas para registrar su espacio exterior de pertenencia.

Los niños y las niñas podrán sensibilizarse y disfrutar con las imágenes y los objetos que vendrán desde el arte, a través de pinturas, ilustraciones, esculturas, y otras obras; desde la naturaleza, con su diversa armonía de colores y formas; y desde la educación, a través de acciones que

posibiliten experiencias estéticas y alfabetizadoras en relación con los lenguajes artísticos. En este sentido, se propone una educación artística y visual en las que estén presentes las experiencias de percepción, observación y apreciación contemplativa en el entorno natural y en los espacios institucionales desde los primeros años. Por lo tanto, el ambiente en el que se recibe a los niños y las niñas deberá ser pensado como "abecedario que incluya todas las letras"; como un lugar para disfrutar de "la belleza reflejada en matices, tonalidades y formas sensibles" (Richter, 2009: 123). El término ambiente refiere a un espacio físico que es continente de relaciones y afectos entre los actores sociales que lo habitan; un espacio en el que sonidos, objetos, olores y personas "laten dentro como si tuviesen vida" (Iglesias Forneiro, 2008: 52). Es necesario que los y las docentes sean creadores de ambientes estéticos que propongan desafíos, que provoquen la curiosidad y que inviten a ingresar al mundo simbólico a partir de escenarios estéticos, lúdicos y sensoriales, que propongan experimentar las formas visuales a partir de una mirada integralmente sensorial y contemplativa. Las primeras imágenes percibidas vendrán del entorno inmediato, es por ello que dichos escenarios deberán aportar al bebé buenas oportunidades para desarrollar sus sentidos en encuentros estéticos, en donde estén presentes objetos-juguetes-materiales que serán promotores de vínculos afectivos y culturales entre los niños, las niñas, los otros adultos y adultas y el mundo. Elvira Rodríguez de Pastorino (2003: 18) describe a la contención afectiva como una urdimbre, un sostén, un fondo común en el que se viven "sencillas y potencialmente fecundas experiencias".

Las propuestas pedagógicas se deberán realizar ofreciendo materiales para crear, libros ilustrados, obras de artistas visuales, producciones de los niños y las niñas, ventanas para acceder cotidianamente a la mirada de su entorno natural, telas y cajas para crear escenarios y objetos que brinden buenas y ricas experiencias estéticas en relación con la imagen, las texturas y la pertinencia cultural. Karin Richter (2004: 86) escribe al respecto que "las formas que brinda la cultura poseen materialidad pero también espiritualidad". Según la autora estas formas deberán provocar "armonía y equilibrio interior". Es en ese sentido que se piensa que las primeras instituciones educativas no deben ser lugares ajenos a su referencia cultural; los ambientes educativos para la primera infancia deberán brindar a los niños y las niñas la posibilidad de conocer, como exploradores y como espectadores su propia historia-cultural. María Victoria Peralta (2017) propone para la Educación Infantil un abordaje de contenidos que pongan en relieve la pertinencia cultural de cada comunidad como camino hacia una Educación Intercultural. Vivir estas experiencias visuales y estéticas permitirá a los niños y las niñas construir su historia cultural con una mirada crítica, creativa y sensible, que les posibilite comprender el sentido de la diversidad sin dejar de lado el disfrute hacia el hecho artístico. Se piensa entonces en infancias espectadoras activas, cuestionadoras de "la oposición entre mirar y actuar" (Rancière, 2008: 19), involucradas, y que formen parte y participen de la escena de su cultura, en un ambiente en el cual hará pie la educación artística.

La exploración y la experiencia de transformar creando: dibujar, pintar, modelar y construir

Cuando se inician en la aventura de andar y desplazarse, los niños y las niñas van dejando marcas que atestiguan su presencia, y al reconocerlas como propias se constituyen en su reflejo Paso a paso, exploran y descubren las formas, los colores, las texturas del ambiente en el cual habitan, y reconocen el espacio tridimensional desde la propia experiencia. Es en esta primer etapa que la tierra, las pompas de jabón, la arena, las ramitas, todo lo que encuentren y les permita intervenir se convertirá en los materiales plásticos con los cuales se valdrán los niños y las niñas para

expresarse y crear. En últimas investigaciones que se realizaron en torno a los lenguajes artísticos en la Educación Maternal, se evidenció un proceso secuencial de experiencias plástico-visuales que van desde el descubrimiento de sus huellas en los materiales y la exploración de las posibilidades hacia las primeras producciones simbólicas y la primeras representaciones y creaciones (Brandt et al., 2011).

Una de las primeras producciones plásticas son los registros gráficos llamados comúnmente “garabatos”, realizados a través del dibujo de trazos que representan fielmente el movimiento de la mano sobre una superficie bidimensional, con un lápiz u otro elemento como herramienta. Se genera así una primera acción en la que los niños y las niñas se proyectan y se muestran más allá de su cuerpo, dejando una marca gráfica que podrán reconocer siempre que estén junto a otro/a que lo celebre. Para Marisa Rodulfo (2014), esos primeros garabatos permiten a los niños y las niñas ir construyendo un espacio para su subjetividad. Graficando, realizan las primeras simbolizaciones corporales de los registros multisensoriales que los habitan, producto de las múltiples experiencias estéticas vividas. A su vez, en el acto de “garabatear” los niños y las niñas dan inicio a las primeras prácticas motrices.

Aproximadamente, a partir de los dos años, sus creaciones plásticas serán registros que dejarán en evidencia las experiencias vividas en los espacios, con los objetos y los seres de su mundo cotidiano. Es así que estas representaciones plásticas (dibujos, pinturas, construcciones o modelados) serán producto del despliegue de sus capacidades de simbolizar, que le permitirán proyectar los registros de sus nuevas experiencias.

En distintos momentos, las posibilidades de expresión se van incrementando y sus “textos gráficos” (Rodulfo, 2017: 69-85) van mostrando cada vez más figurativamente su propio cuerpo. Es así que desde el cuerpo fragmentado que expresa en trazos sueltos, pasarán a representar círculos y líneas ensambladas. Esas figuras elementales van ir armando la representación figurativa de la corporeidad “monigote”, llamado en el lenguaje plástico como figura humana.

Para llegar a pintar o dibujar “algo”, los niños y las niñas habrán tenido que recordar lo observado y vivenciado; organizarlo, darle un orden según algún criterio de importancia; y deben decidir a partir de dónde van a expresar y representar ese “algo”. Lejos de ser un mero entretenimiento, la expresión y la producción plástica representan un gran trabajo intelectual para quien lo realiza, por lo cual, cuando los niños y las niñas dibujan, pintan, modelan y construyen a partir de las percepciones e impresiones estéticas de su entorno, están realizando un acto tanto intelectual como emocional importante para su crecimiento. A medida que crecen, esas representaciones van a ser cada vez más logradas. Habrá quienes representarán las formas visibles más detalladas y otros que describirán esos lugares, objetos, personas o animales en escenas muchas veces narradas desde su propia apreciación. En la última etapa de la Educación Inicial, los niños y las niñas podrán dar un orden a sus representaciones en el espacio bidimensional, pudiendo identificar línea de base y línea de cielo. A su vez las representaciones de lo corporal serán más completas y con mayores detalles.

En relación a las formas de representar se considera necesario recordar que el sentido de la educación artística en la primera infancia es generar la base desde la cual se construirán las futuras prácticas en el arte. Por lo tanto los procedimientos o técnica, los materiales y las herramientas que se

utilizarán pertenecerán al universo de las Artes Visuales. Las técnicas[36] a utilizar en las propuestas pedagógicas serán entonces: pintura, dibujo, collage y esculturas. Estas últimas representadas por las prácticas de construcciones y el modelado.
La pintura ofrece posibilidades plásticas diferentes al dibujo. La materia, los efectos visuales del color y sus mezclas abren la producción de una poética visual que posibilita un registro sensorial diferente. En las pinturas, las manos empastadas o las pinceladas cargadas se apoyan en la hoja y se desplazan en un fluido movimiento cromático.

En el espacio tridimensional, los niños y las niñas tienen a su disposición distintos materiales que les posibilitan construir, transformar, intervenir y habitar dicho espacio. El modelado con arcillas y masas les propone ser autores, y transformadores, representando con formas volumétricas el mundo percibido y apreciado. Modelar implica involucrarse con el material desde las distintas acciones manuales de apretar, sacar, unir, estirar, en relación directa con el sentir, pensar y observar. La manipulación lúdica de barro abre un encuentro con la naturaleza en un sentido vital y creativo. Las construcciones les permiten manipular y conocer las propiedades físicas de los objetos, al mismo tiempo que arman formas en el espacio tridimensional. Estos primeros modos de explorar materiales para crear formas volumétricas serán los inicios a la creación de esculturas como propuesta inevitable para la expresión artística visual en la Educación Inicial. Asimismo las formas, construidas escultóricamente, podrán ser escenarios lúdicos en los cuales habitan historias protagonizadas por los niños, las niñas y sus juguetes/personajes.

Para Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos (1999), la esencia del lenguaje plástico se da en un diálogo entre la forma y la materia. La materia está representada por los diversos materiales plásticos que posibilitan las representaciones creadas. Engrudo, grafito, fibras, crayones, témperas, madera, arcilla, masas, agua, barro, piedras, papel, cartones son los distintos universos en los cuales los niños y las niñas pueden entregarse a disfrutar y a crear a través de sus sentidos.

Las producciones plástico-visuales incluyen las imágenes que provienen de los soportes tecnológicos digitales: como fotografías y videos. Estas son herramientas cotidianas, cada vez más cercanas a las infancias o a determinados grupos sociales con vistas a extenderse, y que van conformando el repertorio cultural. Es interesante ampliar la mirada e incluir en las prácticas educativas las experiencias de apreciación y producción de imágenes desde estos soportes.

El lenguaje audiovisual es múltiple, en él se combinan las imágenes, junto con los sonidos, las narraciones literarias y el movimiento, abriendo así otras posibilidades para la expresión y la representación de experiencias, al mismo tiempo que se les brinda a los niños y a las niñas la oportunidad de ser autores de historias. La creación de animaciones en la última etapa de la Educación Inicial, les permitirá abrir un interesante abanico de acciones en relación con las Artes Visuales: crear personajes articulables, dibujar las secuencias guionadas *(storyboard)*, construir escenarios tridimensionales y componer imágenes, utilizando distintos puntos de vista. Producir videos animados a través de alguna aplicación accesible, abre una puerta más a la posibilidad de registrar aquello en lo cual se ven representadas las infancias hoy. Los medios y modos de crear imágenes

[36]Fernández Chiti habla de técnica como el conjunto de habilidades necesarias para ejercer cada arte dentro de un criterio aceptable y profesional: sin técnica no puede existir ningún tipo de arte". En Manigot,G (2012) Leer y construir imágenes. Buenos Aires: Puerto creativo.

digitales ofrecen a la Educación Inicial la posibilidad de desarrollar en los niños y las niñas una mirada crítica, activa y protagonista del mundo que habitan.

En este sentido, entendemos las experiencias de percepción, apreciación, exploración, producción, reflexión y contextualización, traducidas en el lenguaje plástico-visual, como la cuna de la enseñanza de las artes visuales y la apertura para ser protagonistas de su propia cultura.

✓ Literatura

Conceptualizaciones en torno a la literatura ¿infantil?

Instalarse en el campo de lo literario significa entrar en un territorio diverso, profundo e intenso en el que la palabra cobra un sentido predominante. Es adentrarse en un lenguaje que es conocido, pero que al mismo tiempo nos desafía, nos desacomoda de los significados preestablecidos. Invita a la ficción como un espacio intermedio entre lo real y lo posible; la literatura nos contacta con una lengua otra que es similar y desconocida. Podría pensarse que es un espacio de incertidumbre que involucra al lector u oyente a ser otro sin dejar de ser uno mismo. Estas son partes de las paradojas de la experiencia literaria.

Esta vivencia subjetiva es compartida por otros lenguajes artísticos con quienes la literatura también se entremezcla cuando se piensa en el lenguaje audiovisual, las artes visuales y géneros literarios como el libro álbum o la poesía visual, corporal, el teatro, entre muchas otras manifestaciones. Sin embargo, además de buscar los puntos en común, también resulta primordial diseñar espacios que permitan descubrir la esencia de cada lenguaje; en el caso de la literatura resulta crucial por la importancia que tiene el lenguaje verbal en el desarrollo de las infancias (Reyes, 2014).

Un primer paso para pensar la literatura será reconocer las diferencias entre una lengua que se utiliza para fines prácticos y otra lengua que canta, recita, juega, narra. Esa primera distinción (que se percibe muchas veces sin encontrarle explicación) hace que cuando se comparten textos literarios (orales y escritos) se amplíen las posibilidades de comunicación y expresión, de operar con lo simbólico, de conocer los usos de la lengua escrita y la lectura. Esto tiene un condimento fundamental, ya que la literatura nos permite pensarnos emocionalmente.

¿Qué es lo que ofrece la experiencia literaria en su singularidad? Entrar en el universo literario supone suspender la incredulidad y adentrarse en la ficción que crea sus propias reglas en la construcción de verosimilitud de las historias. Ofrece otras formas de crear, recrear vínculos y construir la propia subjetividad. Constituye una oportunidad para desterritorializarse, transgredir, conocer otro mundo, problematizar el propio, encontrarse en la otredad con uno mismo (Andruetto, 2015). De alguna manera, la literatura en todas sus formas escritas y orales permite a los lectores y oidores de literatura apropiarse de un patrimonio común que es la lengua, invita a pensar e inventar. El acto de lectura es una experiencia íntima y social; social porque de alguna manera leer literatura es conectarnos con la memoria histórica, encerrada en ese lenguaje y al mismo tiempo es un proceso de

resignificación personal que ocurre en cada uno, en cada una de manera única. Esta conjunción nos permite construir un lugar en el mundo, hacerlo más habitable, más sensible, con mayor empatía hacia el otro: entender la propia existencia de una manera que vale la pena ser vivida. “La literatura en todas sus formas […] aporta un soporte remarcable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de simbolización, de construcción de sentido” (Petit, 2003: 14). Y es tarea de los mediadores lectores abrevar porque esto ocurra como experiencia sensible, sobre todo desde las escuelas destinadas a la Educación Inicial. Garantizar su presencia es un acto de democratización, considerando la distribución desigual de experiencias culturales que marcan a nuestras sociedades y nuestra historia como país. Nadie debería quedar excluido de la posibilidad de la experiencia literaria, ya que esta permite abrir otros espacios de pertenencia, la posibilidad del uso de la metáfora para encontrarle otros sentidos a la existencia. Como señala Michele Petit, “cuanto más difícil es el contexto, más necesario es mantener espacios para el ensueño, el pensamiento, la humanidad” (En: Andruetto, 2015: 94).

Pero más allá de estas particularidades de la experiencia literaria, ¿por qué pensar en una literatura infantil? ¿Hay una literatura infantil para la Educación Inicial?

En principio, podría decirse que toda literatura infantil es aquella que puede ser leída por niños y niñas (Tounier, 2003). Es decir, está (en apariencia) centrada en un destinatario que está definido psicológica, sociológica y biológicamente. Cada sociedad, de alguna manera, construye una representación de “infancia” que no debería ser unívoca, ya que existe una gran diversidad de infancias. En particular, en el territorio de Río Negro, conviven comunidades originarias, de inmigrantes europeos, de países y provincias limítrofes; de zonas rurales y urbanas enmarcadas en rasgos geográficos diversos que le dan un marco propicio para la diversidad de experiencias de vida y, por lo tanto, de narraciones, mitos, leyendas, textos poéticos, canciones, nanas. Esto abre un gran abanico de posibilidades de selección para pensar los registros literarios que contemplen a esos niños y niñas, y las experiencias literarias que comparten con sus familias y comunidades.

Por otra parte, la literatura infantil carga con el peso de una tradición literaria que sostenía el “enseñar deleitando” y la transmisión de valores socialmente positivos, como si los valores fuesen estáticos, unívocos, universales o no pudieran ponerse en cuestionamiento en situaciones de ambigüedad o conflicto. Estos supuestos sobre “lo que es propio de lo infantil” terminan en muchos casos replicando espacios, géneros, sintaxis, estructuras narrativas, personajes, considerados apropiados para el público infantil, y dejan de lado lo intrínsecamente literario que es la esencia de la experiencia de lectura. Esta tradición aún forma parte de una industria editorial que sostiene la educación en valores, por ejemplo, en desmedro del hecho literario. Esos textos forman parte de las lecturas que buscan la “domesticación” de las acciones, de las interpretaciones ya predigeridas, para cumplir con una “supuesta” enseñanza, un deber ser; dejan de lado la plurisignificación de sentidos y la irreverencia del lenguaje, y por supuesto, menosprecian y desacreditan las potencialidades de los lectores infantiles.

Por ello será necesario, desde la Educación Inicial problematizar el concepto de literatura infantil y redefinirlo en su relación con la literatura en general (incluidos los relatos tradicionales, los clásicos universales, sus transformaciones), y la vasta producción de literatura infantil del siglo XX y XXI, sin descuidar autores como Lewis Carroll o Edward Lear, autores del siglo XIX que supieron poner el sentido del lenguaje “patas para arriba”.

Esto significa poner en cuestionamiento el canon literario, ampliarlo y salir de la dicotomía entre lo nuevo y lo viejo para construir criterios de selección de textos orales y escritos que den cuenta de la diversidad literaria, de la diversidad cultural y de la singularidad de la experiencia literaria:

"La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazará con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos", señala Jorge Larrosa. La literatura, la lectura de textos literarios pone en peligro las seguridades que sobre el mundo hemos construido y es a partir de esta "fascinación irreverente" que violenta las verdades fosilizadas que nos dan el mundo como algo ya pensado y ya dicho, como algo evidente, como algo que se nos impone sin reflexión. Allí está el poder transformador de la literatura y no en aquellos textos que se dirigen al lector diciéndole cómo debe pensar el mundo y a sí mismo, y qué debe hacer "para cambiarlo". (Bajour, Carranza, 2005)

Adulto, adulta como mediador lector: el lugar de la experiencia literaria en sus diversas manifestaciones

Sin lugar a dudas, cuando se piensa en "dar de leer" en la primera infancia se está hablando "de ofrecer a los pequeños el material simbólico para que comiencen a descifrarse y a descubrir, no solo quiénes son, sino también quiénes quieren y pueden ser" (Reyes, 2007: 2). Si bien se concibe inicialmente la lectura en un sentido amplio ("leer el mundo", como dice Freire), la experiencia de lectura del libro como objeto cultural es un proceso que se inicia desde muy temprana edad. La comunicación que se instala entre el mediador lector, el libro y los niños y las niñas genera lazos afectivos a través de los cuales vivencian las posibilidades de la lengua escrita, reconocen los matices de sentido del lenguaje que se construyen durante la lectura oral desde la entonación y la expresividad de la voz, las pausas y silencios que se recomponen en las marcas de la escritura. Como se mencionó en el apartado anterior, hay un lenguaje otro diferente al cotidiano, un tiempo y espacio otro que es el de la ficción.

En este sentido, cobra especial importancia el lugar del relato. Como señala Larrosa (2006: 9), "el relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias". Por ello, el reconocimiento de la estructura del relato permitirá a los niños y las niñas inventar sus propias historias y además la posibilidad de hablar de sus propias vidas. La palabra escrita puede ser registrada en diferentes géneros discursivos (notas, cartas, mensajes, instrucciones), pero los textos literarios ocupan un lugar diferenciado dentro de esas experiencias de lectura y escritura. Como señala Cecilia Bajour (2005), los textos literarios son "ante todo, una construcción artística, objetos que dicen, muestran, callan, sugieren de un modo y no de otro". Aquí la autora citada coincide con otras referentes indiscutibles de la didáctica y de la literatura infantil, como Teresa Colomer y Graciela Montes, quienes señalan que la lectura literaria implica un camino de iniciación al imaginario compartido de una sociedad que permite el desarrollo del lenguaje a través de los diferentes géneros del discurso literario, construye una forma de representación del mundo y al mismo tiempo implica la socialización cultural de las nuevas generaciones y está directamente imbricada en los procesos de alfabetización inicial.

Así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo. Los pequeños aprenden muy pronto que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas, de manera que se dedican a explorar las normas comprobando lo que se puede hacer y lo que no, lo que se puede decir y lo que no. Constatan, por ejemplo, que no debe hablarse sobre temas escatológicos, así que les encantará incluirlos en sus bromas y desafíos. Descubren que las reglas de funcionamiento de las cosas pueden invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés ("por el mar corren las liebres") o bien mundos alternativos (casas de chocolate o mundos de objetos personificados) que contribuyen a fijar la norma que resulta familiar. Comprueban que es posible dilatar los rasgos y fenómenos, a veces exagerándolos a través de excesos e hipérboles ("era tan alto como la luna", "tan pequeño como un grano de cebada" o en motivos como las mesas de la abundancia), a veces ampliando imaginativamente las capacidades ("podía volar, hablar con los animales, hacerse invisible"). Y también exploran lo que hay que hacer o decir para causar efectos determinados en el entorno, de modo que usarán las palabras para molestar a sus amigos, para oponerse a las órdenes paternas, para rehuir un reto fingiendo debilidad, para reconciliarse, para recabar mimos, etc. Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje. (Colomer, 2010:56)

Los adultos y las adultas en su rol de mediadores lectores irán propiciando la manipulación y exploración de los libros vinculada inicialmente con los sentidos y el juego, libros de tela y otros materiales; luego se incorporarán los libros de cartoné que habilitarán otras formas de aproximación y manipulación; y posteriormente otros tamaños y soportes cuando el libro cobre su dimensión cultural. Aquí será fundamental considerar los criterios de selección, tanto del texto como de la imagen (en libros ilustrados y libros álbum). Al principio se mostrarán historias sencillas, con secuencias iterativas, con la inclusión de imágenes similares o lejanas a las de su entorno que luego darán paso a otras complejidades estéticas que promoverán la apreciación artística de la imagen en el libro y darán paso a experiencias de lectura que impliquen un desafío considerando la polisemia propia del lenguaje literario.

En este caso, es fundamental que en los textos literarios también se consideren todos los géneros (poesías, narraciones, libros álbum; tradicionales, de autor), pero sobre todo "seleccionar textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones" (Carranza, 2007). En este sentido es fundamental revisar el concepto de canon (Andruetto, 2007; Hermida, Cañon, Troglia, 2002) a la hora de pensar en cuáles son las variables con las cuales los y las docentes seleccionan el repertorio de textos literarios; en qué medida la tradición y la contemporaneidad, los textos orales y los escritos, los diversos géneros literarios, las influencias de los medios de comunicación, la crítica académica, las selecciones de materiales propuestas por la entidades ministeriales, entre otros múltiples agentes vinculados con el campo literario que promueven e influyen en la selección de los y las docentes (a lo que se suma el gusto personal y el diagnóstico del docente con respecto a los niños y las niñas).

Es importante seleccionar materiales tradicionales y anónimos con los nuevos autores y autoras. Como señala la brasileña Ana María Machado, "las nuevas generaciones tienen derecho a no ser despojadas de la herencia literaria de la humanidad" (En: Andruetto, 2015: 124). También es central

cómo los y las docentes presenten esos textos elegidos señalando autores e ilustradores que permita el reconocimiento de los libros; la lectura en voz alta, al igual que la narración oral o el recitado del texto poético, permitirá conocer a través de los matices sonoros de la voz la intencionalidad del lenguaje y su capacidad expresiva, reconocer los juegos y las metáforas que encierran los sentidos y al mismo tiempo la vinculación entre lo leído y lo escrito cuando se muestra el libro y se lee junto a los niños y las niñas, entre muchos otros aspectos. Todas las propuestas son significativas y particulares. Cada una aporta una experiencia diferente: escuchar y apreciar un libro álbum, escuchar la lectura de un texto sin imagen, o una narración oral ante la cual se tiene la sensación de estar "viendo" el relato a partir de la representación mental de las imágenes, dejarse llevar por la lectura o recitado de una poesía que contacta gesto, mirada y palabra.

Desde esta diversidad, se piensa en algunas claves para la selección. Zaina (En Soto y Violante, 2016) propone que se realice considerando los gustos personales de los niños y las niñas, y docentes; y se consideren las experiencias previas de los lectores y sus edades, así como la riqueza literaria y lúdica, la variedad de textos y propuestas estéticas (En: Soto y Violante, 2016). En el caso de las salas con niños y niñas más pequeños, será importante que las poesías tengan ritmo, rima, repetición y juego sonoro. La misma autora señala que "el ritmo, la magia sedante de la palabra, la melodiosa combinación de sonidos y el matiz afectivo de la voz adulta lo sumen en la calma y acompañan su entrada al sueño" (89). De esta manera, las nanas siguen enlazando generaciones y construyendo el carácter de los pequeños y las pequeñas como "oidores poéticos". Es de destacar las propuestas de recitado que combinan el uso de objetos con los cuales se juega, por ejemplo, la denominada "poesía mojada", que combina el uso de imágenes recortadas de bolsas de plástico de colores que se adhieren al vidrio de una ventana humedecido; la presencia de imágenes de obras de artistas visuales o el uso de un objeto vinculado con el texto recitado, acompañado también con movimientos o sonidos producidos por la voz o con cotidiáfonos. Estas experiencias se podrán repetir, modificar, compartir con los niños y las niñas en diferentes momentos, haciéndolos partícipes de diferentes maneras. Aquí la selección será doble: el cuidado de la calidad literaria de las poesías y de las imágenes o recursos visuales y sonoros. Puede que los niños y las niñas no comprendan alguna construcción o expresión porque están adquiriendo paulatinamente el lenguaje, pero percibirán la expresividad de esa cadencia y sonorización. Por su parte, los relatos breves y sencillos, vinculados con las vivencias de su mundo, podrán ser el puntapié inicial para introducir la narración, sin que por ello pierdan la riqueza literaria. Es importante remarcar que la capacidad de escucha atenta se irá construyendo a partir de compartir experiencias y, en el caso de la narración oral, será importante apelar a la capacidad expresiva de la voz y del cuerpo para que resulte atractiva en niños y niñas muy pequeños, al igual que el cuidado de la duración de la narración para lograr que se cree un clima de escucha.

Cada género elegido para compartir con los niños y las niñas en las escenas de lectura supondrá el abordaje de diversas estrategias. Por ejemplo, en el caso de la experiencia de lectura del libro álbum, la conjunción de los lenguajes que se relacionan interdependientemente vinculará el lenguaje visual con la palabra, agregando a la apreciación de la imagen una experiencia estética que, como dice el reconocido ilustrador Anthony Browne, constituye la primera galería de arte a la que ingresan los niños y las niñas. Esta relación entre imagen y palabra pone en cuestionamiento lo dicho y no dicho; amplía y contradice significados; crea diversidad de sentidos, efectos de humor y juega con la ironía. En otras palabras, los libros álbum complejizan la lectura y enfrentan al lector a nuevos desafíos. La presencia de este género literario abre nuevos caminos a la hora de *experienciar*

las diversas relaciones entre los distintos modos o códigos (multimodalidad) en un mismo texto, y le da un lugar central al ilustrador, quien aporta desde el lenguaje visual otra manera de pensar en la lectura literaria, lo que le permitirá al lector desentrañar las pistas para otorgar sentido al texto, interpretarlo (Díaz, 2016).

Por su parte, cuando se piensa en el lenguaje poético, específicamente en la poesía, se puede afirmar que nace como experiencia desde que nacemos, con la voz cantada de un adulto o adulta de arrullo. Los juegos con el lenguaje, las rimas, retahílas, las jitanjáforas, adivinanzas, poemas de diversos estilos posibilitan la construcción metafórica y simbólica del lenguaje y desautomatizan el lenguaje cotidiano. Suman otras formas de decir, de percibir lo que pensamos y lo que sentimos, vinculan el lenguaje literario con la música, no solo por la musicalidad, el ritmo, la cadencia propia de la poesía, sino porque muchas letras de canciones son poéticas y porque los niños y las niñas juegan con el lenguaje inventando canciones que son poesías. Vale aclarar que no es lo mismo poesía infantil que poesía infantilizada:

> ***Esta última, si bien contiene algunas características propias del género, carece de intensidad, de tensión, de armonía. Y esto la reduce, muchas veces, a sonsonetes conformados por versos rimados de modo previsible, a lugares comunes y a temáticas recurrentes en el mundo literario infantil. En cambio, la poesía para niños se caracteriza por el trabajo con el lenguaje que da cuenta de la belleza de las palabras y, al mismo tiempo, por los juegos rítmicos, el humor y la experimentación en el espacio. Así como también, por la riqueza sonora y retórica y muchas veces por búsquedas propias de cada poeta, ya sean estas vinculadas a la naturaleza, la existencia o se trate una forma diferente de observar la vida cotidiana. (Muñoz, Ramos, 2001)***

En esta línea, el lenguaje teatral tiene un rol preponderante a través de experiencias lúdicas como el juego dramático y la dramatización teatral. Los juegos de representación, las improvisaciones que resignifican los relatos leídos, el teatro de títeres y de sombras y todas las posibilidades de construcción y exploración de materiales enriquecen las posibilidades expresivas y de producción escénica que los niños y las niñas pueden desarrollar. Cuando pensamos en el juego dramático y sus vinculaciones con la experiencia teatral, nos remitimos al texto de Sarlé y Rosemberg (2015), quienes proponen algunas categorías para pensar este sentido. Las autoras señalan que cuando los niños y las niñas juegan asumiendo un rol que puede ser un papel social (un bombero/una bombera, una mamá/un papá) o bien un personaje (Superman, San Martín, Caperucita roja), previamente definido, proponen acciones para ese rol y definen una escena para que eso ocurra. Esto puede realizarse en pequeños grupos o con el grupo completo, y las intervenciones docentes variarán conforme a cómo se originen y planifiquen esas instancias de juego.

Asimismo, señalan que el concepto de dramatización o juego teatral propiamente dicho está vinculado con las representaciones que realizan los niños y las niñas que se encuentran ceñidas a “un argumento o guión preestablecido por un relato, cuento o película”. Se encuentran reguladas externamente tanto en lo que respecta a los hechos y acciones como a los personajes. Y en su forma tradicional, esto requiere de un escenario o marco que sitúa el lugar en el cual se actúa (el escenario o lugar de acción) y el espacio para los espectadores. De esta manera, los niños y las niñas pueden asumir el rol de actores o de espectadores, pudiendo ser roles intercambiables cuando se trate de improvisaciones. Este tipo de

experiencias a las que se suman la experiencia de obras de teatro a cargo de otros actores instituciones o de la comunidad, permite la formación de los niños y las niñas como espectadores y hacedores de la experiencia teatral, género literario vinculado con la representación de la palabra poética.

Las autoras anteriormente mencionadas agregan el juego dramático con objetos que guían la acción y el diálogo y los denominan "juegos con escenarios pequeños". Este tipo de propuestas pueden considerarse como intermedias con otras experiencias teatrales que también incluyen objetos, como el teatro de títeres, el teatro negro o de sombras. Estas propuestas teatrales combinan aspectos vinculados con los lenguajes visuales en la construcción o apreciación de muñecos o escenarios, del arte dramático a partir de la puesta en escena, de la literatura por la construcción de los textos que se representan, a los cuales se suman la música a través de la sonorización, las canciones y la danza o expresión corporal ya sea realizada por objetos, títeres o los niños y las niñas que oficiarán como actores en la representación. Este tipo de experiencias, además de permitir vivenciar la construcción ficcional y las posibilidades expresivas del lenguaje, desarrollan la autonomía, la autoestima, la creatividad y la cooperación cuando se realizan con el grupo en su conjunto o en pequeños grupos (Santa Cruz, Labandal, 2010).

En esta línea se sitúa la narración oral que enlaza a la experiencia literaria con una tradición ancestral presente en todas las culturas y le da lugar a la oralidad como el espacio privilegiado para la imaginación y el encuentro entre la voz y el cuerpo, el desarrollo de la escucha atenta y compartida como espectadores y también en muchas ocasiones partícipes. Como señala Orellana[37], "la propuesta de narración oral implica en sí misma la intervención en la construcción del lenguaje, del pensamiento, de la disponibilidad de escucha, de la misma forma que genera encuentros y vínculos en un espacio de afectos y efectos, enriquece vocabularios y repertorios, es un puente tendido hacia las historias tradicionales y literarias y hacia los textos escritos, contribuye a elaborar angustias y temores, estimula la sensibilidad, da lugar a la creatividad y vía libre a la fantasía, beneficiando tanto al que escucha como al que dice". Por ello resulta primordial que la narración esté presente con sus diversas modalidades, ya sea narrando en una ronda, simplemente apelando a la mirada o el gesto, utilizando títeres, manos pintadas, a través de sombras o por medio de un cuento de mesa. Esto permitirá recuperar la memoria ancestral de quien a través de la oralidad hilvana historias nuevas y clásicas y recrea nuevas versiones en cada acto de narración.

✓ Música

Escuchar, producir y apreciar: desarrollo de la sensibilidad sonora y musical

Bebés, niños y niñas pueden participar desde la cuna de experiencias de audición y disfrute de todo tipo de música: canciones, arrullos, melodías, música infantil y también una selección rica y variada de música que en un principio no fue pensada para los más pequeños. De igual forma pueden intervenir en propuestas de producción sonora, a partir de juegos exploratorios y de imitación, con su propia voz o manipulando juguetes y objetos

[37]Orellana, s/f. En: página web de Laura Pitluk

que producen sonidos. Pueden además explorar movimientos de su cuerpo en la cuna y, progresivamente, con diferentes desplazamientos. Judith Akoschky (2008) explica que con el desarrollo del lenguaje y la posibilidad de marchar y desplazarse aparecen nuevos juegos de exploración e imitación y la oportunidad de participación en actividades conjuntas de apreciación y producción. La autora considera que con el acompañamiento de los adultos y docentes encargados de su crianza y educación, "los bebés, niños y niñas pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador" a partir de experiencias relacionadas con la exploración sonora, el disfrute de la música, el movimiento corporal y el juego:

> ***La exploración, la imitación y el juego se constituyen en herramientas procedimentales privilegiadas para establecer un equilibrio entre las acciones e iniciativas autónomas de los niños y niñas y las programaciones, propuestas y decisiones oportunas de sus maestros y maestras. (Akoschky, 2008:40)***

En tal sentido, la producción y la apreciación se constituyen en prácticas de primer orden en la tarea de construir y afianzar la interacción con el lenguaje sonoro y musical a través de la audición, el canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal, promoviendo así experiencias alfabetizadoras de integración de los sentidos y la sensibilidad musical.

La exploración y la producción sonora con la voz, el propio cuerpo y diferentes mediadores, como juguetes y objetos sonoros, instrumentos musicales formales e informales, así como las propuestas de juego y movimiento, facilitarán el progresivo desarrollo de la comunicación y la expresión. Las actividades de audición y apreciación sonora y musical serán promotoras de hábitos de escucha placentera de canciones, arrullos, rimas y melodías "poniendo en juego la atención y receptividad tanto en actividades de producción como en actividades específicas de audición y apreciación" (Akoschky, 2008). El tiempo dedicado al aprendizaje y escucha de canciones, sonidos y melodías favorecerá el desarrollo de competencias sonoras y musicales tales como el reconocimiento, la discriminación, la evocación y la memorización; así es como bebés, niños y niñas podrán experienciar, a través de diferentes prácticas lúdicas y de sensibilización, las múltiples posibilidades de disfrutar y hacer música.

A partir del nacimiento, los y las bebés aprenden a utilizar su voz y su llanto como recursos para la comunicación y expresión de sus necesidades. Al principio serán sonidos reflejos, María Emilia López (2014) los denomina "cantos-llamados":

> ***…pronto se convertirán en expertos productores de sonidos al explorar posibilidades vocales y desarrollar gorjeos asociados a nuevos movimientos corporales con las manos y las piernas, alrededor de los tres meses de edad [...] en esas exploraciones los bebés susurran, hacen pausas, emiten sonidos muy fuertes, incluso pueden llegar a asustarse de sus propias emisiones, lo que provoca un sobresalto y luego el llanto porque los desborda la emoción de sus producciones, audaces y también desconocidas; ese llanto se calma cuando el adulto vuelve a mirarlo y retorna la seguridad de su presencia. Luego comienza la etapa del balbuceo que le permite agudizar el registro de la musicalidad de su propia voz más las cadencias del lenguaje hablado, tomando como base-memoria los sonidos humanos escuchados desde la vida intrauterina. La voz de la madre, esa que los bebés escuchan desde el cuarto o quinto mes de gestación, aporta los datos básicos para salir a explorar qué quiere decir el sonido. (p.13)***

Así es que, antes del nacimiento y durante los primeros meses de vida, los niños y niñas han vivido un sinnúmero de experiencias sensoriales y perceptivas, imaginativas y de creación. A través del sonido, la palabra, el movimiento y el juego irán construyendo parte de su mundo simbólico y cotidiano. El desarrollo psicomotriz, la adquisición del lenguaje y la exploración del mundo facilitarán el desarrollo de pilares fundamentales en la conformación de las competencias de escucha sonora y musical, la producción y la apreciación (Akoschky et al., 2008). La posibilidad de oír y escuchar con atención y la capacidad de emitir sonidos y melodías con la voz y con su propio cuerpo les permitirá a los niños y niñas imitar, improvisar y reproducir diferentes sonidos, timbres y canciones al mismo tiempo que se apropian de las cadencias y la rítmica de la lengua materna. (Akoschky, 2016), Se integran de esta manera ambos hemisferios del cerebro: el aspecto melódico, la entonación, el ritmo, el timbre y la velocidad de la voz tienen predominancia en el hemisferio derecho, mientras que en el hemisferio izquierdo predominan los procesos de articulación y comprensión (Windler y Linares, 2016).

La espontánea fascinación de los y las bebés, niñas y niños pequeños hacia los objetos y juguetes sonoros, su accionar desde la exploración, la imitación y el juego y la posibilidad de acceso a múltiples vivencias y experiencias estéticas propiciadas por los adultos y adultas les permitirán ampliar y profundizar progresivamente el aprendizaje del lenguaje sonoro-musical. Considerando que desde el nacimiento y hasta los seis años de edad suceden los aprendizajes más significativos y fundamentales para la vida de un niño y una niña, Alejandro Simonovich (2009) menciona:

> ***(…) en los primeros seis años de vida la mente adquiere nuevas facultades que van desde el reflejo hacia la operación lógica: la palabra se afianza, se pueden construir mensajes y expresar con precisión cada vez mayor los pensamientos, las habilidades motoras son más finas, se incrementa el control muscular. En ese momento es sumamente importante lo que ocurra en su vida musical. (p.13)***

Con el devenir de nuevos aprendizajes y competencias, el niño y la niña descubrirán y explorarán modos de acción e intervención para la producción del sonido; al comenzar los primeros desplazamientos podrán ampliar su repertorio de juegos sonoros y de movimiento. La gestación del lenguaje verbal y la apropiación de nuevas formas de interacción con los materiales y elementos propios de la música, posibilitarán el desarrollo de su sensibilidad sonora y musical.

Del mismo modo que el entorno social incide en el desarrollo de los individuos, el ambiente sonoro-musical es inherente a la formación y desarrollo de la sensibilidad sonora-musical desde la temprana edad; para que ese desarrollo se manifieste será necesario un contexto socio-cultural que facilite tanto las posibilidades como las condiciones de acceso a una alfabetización integral, propiciada desde el acercamiento y la interacción con los lenguajes artístico- expresivos. La familia, como núcleo más inmediato, y los educadores y educadoras que participan en los distintos escenarios sociales por los que transitan los niños y las niñas, serán partícipes fundamentales desde sus prácticas cotidianas e institucionalizadas; verdaderos mediadores culturales en la enseñanza y el abordaje de experiencias estéticas destinadas a desarrollar potencialidades sensoriales y de imaginación. Para que estas condiciones se materialicen y enriquezcan, se necesitan entramados sociales y culturales que permitan garantizar y ampliar las oportunidades de acceso a ese entorno alfabetizador, más allá de los límites del hogar y de las instituciones dedicadas a la educación. En la búsqueda de una educación integradora de los lenguajes artístico- expresivos, que promueva el acceso y la apropiación de los bienes

culturales propios de cada sociedad, el presente Diseño Curricular propone el abordaje del lenguaje musical desde el Campo de Experiencias para la Comunicación y Expresión.

Los sonidos y la música: la música como lenguaje

Se considera la música como un lenguaje expresivo, educativo y artístico que propicia la adquisición y el desarrollo de múltiples competencias y posibilidades perceptivas, creativas y de comunicación. Por estar íntimamente ligada a la naturaleza humana, favorece el desarrollo de potencialidades físicas, afectivas e intelectuales y forma parte del proceso de alfabetización cultural. El canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal son los medios de expresión a través de los cuales los niños y las niñas pueden vivenciar la música desde sus múltiples posibilidades (Akoschky et al., 2008). Se utiliza la denominación lenguaje sonoro-musical en referencia a las diversas posibilidades de experiencias de percepción, exploración, creación y producción a través de la interacción con el sonido y la obra musical. Si bien desde hace décadas la educación musical ha destacado el sonido como objeto de investigación y estudio, contextualizando su procedencia (entorno natural/entorno social), su ubicación espacial y sus rasgos distintivos, se considera que la música como organización temporal estructurada, es una construcción realizada a partir del sonido y también de su ausencia, el silencio. Así es que sonido y silencio se constituyen entonces en los materiales esenciales del lenguaje musical.

A partir de la percepción y discriminación del sonido, el silencio y sus atributos o rasgos característicos, se conforman los elementos del lenguaje musical: ritmo (vinculado a la duración del sonido y del silencio), melodía (sucesión de alturas del sonido), armonía (superposición de alturas), textura (referida a calidades de sonidos: rugoso, liso, estriado) y timbre (denominado también el color característico del sonido).

Como señala Simonovich (2009) la música es mucho más que sonidos y silencios organizados, en su dimensión de lenguaje estético- expresivo la música involucra “subjetividad, emoción, intelecto, conocimiento y simbolismo” (p.22). En tal sentido, el autor amplía sus conceptos al mencionar que “la audición y discriminación auditiva son parte de la formación musical pero también lo es la ejecución, la creación y la comprensión intrapersonal de la música” (Simonovich, 2009:22). Planificar, seleccionar y secuenciar contenidos, recursos y actividades para la enseñanza de la música, implica tener en cuenta que ingresar al universo sonoro – musical desde el concepto de experiencia estética no supone formar niños y niñas talentos o intérpretes precoces, capaces de conocer y dominar los elementos y técnicas del lenguaje musical, por el contrario: la experiencia estética remite a vivenciar el sonido y la música a partir de sus múltiples posibilidades de crear, hacer y sentir, privilegiando la intención y la acción de cultivar la fascinación y el interés que despiertan los lenguajes artísticos desde la temprana edad. Como lo expresa Akoschky, “los sonidos y la música constituyen una fuente riquísima de expresión y de comunicación, de conexión afectiva y de identificación cultural” (Akoschky et al., 2008: 47). Enseñar música desde la perspectiva de Educación Integral significa conjugar las posibilidades creativas y artísticas que ofrecen los lenguajes estético- expresivos entendiendo que, tal como se enuncia en la caracterización general del campo, cada lenguaje permite apropiarse de múltiples sentidos y de diversos modos; la naturaleza integradora, propia de la niñez, favorece la posibilidad de explorar el mundo a través de la mirada, la

escucha atenta, el gesto, el movimiento y la intervención, vinculando el desarrollo de la corporeidad, la música, las artes visuales y la literatura en un entramado de acciones donde el arte, el juego y la palabra serán pilares fundamentales.

Melodías, canciones, juegos sonoros y de coordinación viso-motora, rondas y danzas; paisajes y relatos sonoros, secuencias rítmicas y melódicas, obras instrumentales y vocales, juegos de coordinación rítmica en la voz hablada y cantada, conforman un bagaje cultural y lúdico de infinitas posibilidades para la apreciación, producción y contextualización del fenómeno musical. Las diversas formas musicales y poéticas propias de la tradición oral constituyen también un repertorio fundamental en la enseñanza del lenguaje sonoro-musical: canciones de cuna, cuentos, juegos y rondas tradicionales; adivinanzas, rimas, trabalenguas, conjuros y refranes traen la memoria de los gestos, voces y expresiones provenientes del sincretismo entre la cultura hispánica, las diversas culturas pre- existentes en la América pre-colombina y la herencia africana de los esclavos y esclavas que, forzosamente, arribaron al Nuevo Mundo.(

> ***(…)"voces que vienen de atrás, no se sabe desde cuándo, desde dónde, o desde quién" (…) "obra y creación colectiva, la tradición se inscribe en la memoria, se inscribe y reinscribe por audición-visión-repetición, se reproduce sin derechos de autor, se lee en los labios de quien la dice, se aprende en los gestos y movimientos de quien la hace, en la huella sonora, visual y afectiva que deja en el oyente, se difunde en las actividades cotidianas, en la relación de la madre con el hijo, de los niños mayores con los pequeños, en los espacios públicos y privados, en todos los ámbitos de la vida vivida junto a los demás." (Posada; 2008:84)***

Expresiones que han sido apropiadas y transformadas según los usos y costumbres de cada lugar, las formas propias de la tradición oral constituyen experiencias estéticas que propician y enriquecen la comunicación oral, gestual, rítmica, musical y motriz.
Musicalizar la infancia supone así desplegar numerosas posibilidades lúdicas y expresivas, favoreciendo la escucha atenta, la comunicación a través del canto, el movimiento corporal, la producción sonora e instrumental y el acercamiento temprano a un repertorio de obras sonoras, poéticas y musicales variadas y de excelencia.

Música en movimiento: danza y expresión corporal

Así como la danza y la música se integran desde sus propios orígenes, el movimiento corporal se relaciona de manera casi espontánea con la música a partir de numerosas propuestas de educación musical. Sin embargo, vale aclarar que música y movimiento no siempre suponen expresión corporal o danza. La expresión corporal es una disciplina que está vinculada a la danza y el movimiento creativo. Su estrecha relación con la música la convierte en un lenguaje que se integra naturalmente con la experiencia auditiva y la exploración de las posibilidades expresivas y de comunicación. Si bien la expresión corporal tiene su origen en el movimiento, puede prescindir de la música como estímulo, como así también puede asociarse a lo musical a partir del vínculo entre el o la bebé y el adulto/adulta/docente, quien a través de canciones, melodías, juegos verbales y de

movimiento promueve el encuentro y acompaña en la exploración de las posibilidades de comunicación y contacto consigo mismo y con los demás, en un ambiente de afecto, placer y contención.

La danza propiamente dicha es también un lenguaje artístico-expresivo y una disciplina con características propias: técnicas, pasos, coreografías y elementos que definen diversas maneras de expresarse a través de códigos corporales con el acompañamiento de la música. Ambos lenguajes, música y danza, tienen sus propias leyes estructurales y al mismo tiempo son interdependientes. Abordar la música desde el movimiento traducido en danza significará la oportunidad de indagar en las expresiones culturales propias del contexto regional y local para conocer así las diversas formas y variantes de encuentro entre ambos lenguajes. Pilar Posada Saldarriaga (2000) expresa que el sonido, la palabra y el movimiento están estrechamente entrelazados: el movimiento se hace sonido, el sonido se vuelve palabra, la palabra acompaña el movimiento, se produce entonces una fusión espontánea y enriquecedora.

En el presente Diseño Curricular música, danza y movimiento se asocian en su carácter de lenguajes artísticos y educativos integradores de las experiencias estéticas vinculadas a la exploración, la comunicación y la expresión. La expresión corporal propone vincular por medio de la música y el movimiento a los niños y las niñas con el descubrimiento y el placer por el movimiento creativo como un medio de comunicación de sus emociones, ideas y sensaciones, con la intención de promover la expresión a través de otras formas de utilización de su cuerpo y del de los demás (Jaritonsky, 2000). El docente debe promover la práctica e integración de la música y la danza desde sus propios movimientos, estimulando el contacto corporal a través de consignas verbales y musicales, utilizando juegos y danzas tradicionales y diversos estímulos sonoros (sonidos, melodías, paisajes sonoros), diseñando escenarios, brindando elementos mediadores para la exploración y ofreciendo su propio sostén corporal.

✓ Motricidad

Un niño o niña llega y cuando llega su cuerpo ha sido, en parte, anticipado. Desde ese punto de partida (incierto), él o ella va construyendo, modificando y transformando su cuerpo progresivamente en escenas que se gestan con otros y otra ; adultos y adultas que lo invisten de palabras, gestos, caricias, sonidos, aromas, ruidos y tensiones. La familia alrededor del niño o la niña es quien lo introduce en la humanidad y comienza a conformar su cuerpo bajo el prototipo iniciático de la función materna (Laurent, 2007).

En esos primeros encuentros se empieza a constituir la lengua materna, que nombra e instituye al cuerpo de cada niño o niña en su cultura. Las cargas afectivas y libidinales van dibujando su cuerpo, dejando marcas donde se puntúa en forma gradual la presencia –su presencia y su existencia como cuerpo hablante–. Un cuerpo que se enlaza con otros en un tiempo habitado. Desde estos primeros puntales puede hacer entrada la Educación Inicial, haciendo consistir a las infancias, colaborando en el proceso de corporización: mirando, nombrando, registrando, en un espacio vital donde es posible encontrarse con los cuerpos de los demás.

En este proceso los y las docentes cumplen una función esencial y "silenciosa" en el des-cubrimiento corporal; esto solo es posible a partir de las experiencias únicas e irrepetibles con las que cada niño o niña se confrontará; donde les cabe a ellos y ellas estar a la escucha, disponibles, flexibles y alertas a las oportunidades y ocasiones que se presenten contingentemente. En esa medida su tarea consistirá primero en observar e ir registrando las diferentes corporeidades, que hablan de dónde vienen esos niños y niñas, de cómo fueron alojados y recibidos; hablan en definitiva del encuentro de los pequeños cuerpos nacientes entre lo privado y lo público; hablan de cómo se responde al llamado y a las demandas de cada niño o cada niña desde sus familias. En definitiva de cómo la institución escolar colabora en esa respuesta.

Desde los juegos de crianza (Calmels, 2004), iniciáticos en el sentido de que se dan en el vínculo con el Otro materno, se estructuran las bases de la simbolización. Esos primeros juegos: en relación con el Otro, con su propio cuerpo y los objetos conforman la base de todos los juegos posteriores.

Se trata de los juegos de encuentro y sostén del Otro y de su separación y distancia progresiva, que se convierten en los juegos de persecución. Los de ocultamiento que representan la pérdida de ese Otro y la consistencia de su propio cuerpo y del Otro que puede perderse. Esto también se observa en los juegos de ocultamiento de los objetos que van armando su consistencia y permanencia, así como la parcialidad del objeto y la consideración de la parte, de sus partes sobre el todo. Otro tipo de juego predilecto es el de meter-sacar o entrar-salir, donde se ponen en juego las relaciones entre objetos y entre sujeto-objeto y su co-formación, durante todo el período que corresponde al jardín maternal. Su cuerpo se va gestando en esos juegos que pueden parecer pueriles pero son el telón de fondo de toda la corporeidad. Entonces, si en el principio fue la acción, el movimiento, de lo que se trata es de ir encaminando, encausando a la producción de actos cargados de sentido, de intención y de voluntad, que involucran a medida que avanza el tiempo nuevas adquisiciones, formatos, aptitudes y actitudes.

Estos actos psicomotores están sostenidos y cargados de una ética y estética propios. Es decir que dada su complejidad e interacción con otras dimensiones de lo humano, el movimiento debe ser abordado desde diferentes planos, que van desde el pragmático (en relación con el uso) hasta el estético (en relación con el gusto). Así se van estableciendo relaciones causales acerca de lo que provocan los actos, así como las consecuencias y responsabilidades que les tocan a los sujetos durante este proceso de desarrollo.

De esta manera, en un acto motor confluyen todas las vertientes de lo humano... un niño, una niña mueve su mano y en este gesto se concentran las funciones: pragmática, social, gestual, estética y ética en un solo instante. En ese pequeño desplazamiento, la humanidad da un paso más y se vuelve a gestar la historia humana, con una novedad que viene de la mano de cada niño o niña. El nacimiento de estos eventos y su consentimiento por parte de los adultos y adultas a cargo, dotan al hecho del carácter de acontecimiento. Estos pequeños acontecimientos (sentarse, pararse, bailar, gesticular, sonreír) que estructuran las diferentes corporeidades resultan una especie de mapeo del cuerpo para los niños y las niñas, donde son arte y parte.

Desde esta mirada, es un derecho inalienable que los niños y las niñas tienen a "hacerse" un cuerpo en las instituciones de Educación Inicial que dan cabida a sus potencialidades: alojando, escuchando, observando, sancionando y regulando las acciones y actos de los niños y las niñas.

Esta estructuración corporal se da en un proceso conjunto con la estructuración del espacio y el tiempo; también en vinculación con el Otro, que con el juego de proximidad-distancia y presencia-ausencia, van estableciendo las diferentes relaciones entre las partes de su cuerpo, con los otros y con los objetos.

Cabe destacar que en este proceso de estructuración existe un momento crucial, que es aquel en que los niños y las niñas se encuentran ante su propia imagen y por primera vez reconocen su cuerpo como una unidad. Esta instancia es solo imaginaria y corresponde a lo que H. Wallon y después J. Lacan denominan “estadio del espejo” y que se constituye en la base de todas las imitaciones e identificaciones imaginarias.

En este desarrollo al mismo tiempo, la palabra va acompañando el proceso, delimitando y marcando los cuerpos con denominaciones que le van dando nombre a las diferentes partes del cuerpo; a las que los niños y las niñas progresivamente empiezan a incluir en su vocabulario. También en este juego de vincular que empieza con los grandes contrastes y que se va afinando con matices en un entramado cada vez más sutil, se establecerán las conceptualizaciones acerca de: lejos-cerca, adentro-afuera, arriba-abajo, despacio-rápido. La complejidad de estas construcciones se va anexando a los desarrollos de la coordinación, el equilibrio, el dominio y la sincronización de los diferentes segmentos corporales, que llevan a la incorporación del juego entre diferentes velocidades, aceleraciones y frenos.

Esta dinámica se va ajustando en el encuentro con los ritmos externos que se establecen en referencia a los ritmos que se dan espontáneamente (vigilia-sueño, acunamientos y mecimientos, canturreos), que se consolidan en estructuras rítmicas que se presentan bajo la modalidad de bailes y danzas. Así se conjugan las funciones más pragmáticas del movimiento con la dimensión estética y las formas singulares de moverse de cada niño y cada niña.

Este entramado simbólico que se inicia con el juego, marca y demarca las fronteras, los límites, las temporalidades, las secuencias y se con-forma bajo la égida de lugar (un lugar) donde cada niño y cada niña vive, y es de allí desde donde va elaborando la realidad, teñida de su singularidad y sus percepciones. A partir de esa organización a la que le dedica casi todos sus esfuerzos e intereses, irá encontrando las referencias que le permitirán que su cuerpo entre en relación con el exterior, el mundo, en un interjuego incesante entre lo que simplificando llamamos: el interior y el exterior; donde se van anudando de diversos modos hasta ir estableciendo relaciones de co-formación. Es desde estas demarcaciones que el niño y la niña se irán despegando del cuerpo y la lengua materna en busca de su autonomía.

En consonancia con estas elaboraciones, a nivel de la representación, el niño y la niña van estableciendo su esquema corporal, que fundamentalmente le permite consolidar sus producciones y luego pasar al plano de la representación figurada con el formato de producciones gráficas que hablan de su cuerpo, su mundo y de cómo percibe la realidad y la recrea. Este registro simbólico del niño y la niña debe ser acompañado por el y la docente que va registrando estos sucesos, que pueden darse en plano de la palabra como en el de ofertas lúdicas o gráficas (dibujos del propio cuerpo, de las familias, de otros pares). De esta manera se inscribe a los niños y a las niñas en la dimensión cultural; y se propende a la alfabetización cultural, que es la manera en la que acceden primeramente a la lectura del mundo.

En esa medida se debe abordar en las evaluaciones a estos tópicos que marcan los avances de los niños y las niñas y sus contingencias.

Entonces la familia primero y luego en conjunto con la Educación Inicial, se abonará esa separación primaria para que prosigan su camino en su corporeidad, separados del Otro. Cabe acotar que en los casos de los niños y las niñas que ingresan a la institución educativa desde temprana edad (después de los 45 días), esta los aloja en la figura de los y las docentes a cargo.

Este recorrido parte desde los primeros fundamentos de la motricidad: el tono muscular, el diálogo tónico con el Otro materno y las posturas, desde los cuales el niño y la niña comienza a apropiarse de su cuerpo, pasando a la verticalidad. A ese pararse-parirse, siguen toda esa serie de acontecimientos que se enlazan al modo de cadenas, que vía el lenguaje se retroalimentan. Este sostenerse por sí mismo, va dejando atrás los sostenes adultos y la aventura sigue en pos de los objetos, del objeto que causa su deseo y búsqueda, para ir detrás de otros logros que responden al objeto como obstáculo.

En ese trayecto va apropiándose y gozando con todas las formas básicas del movimiento: trotar, trepar, reptar, lanzar, correr, saltar entre otros, cargadas con su estilo singular, su forma de moverse, eso que lo caracteriza y distingue. En este movimiento las identificaciones son su fuente de recursos. Es en los demás donde seguirá nutriéndose acerca de juegos, gestos y semblantes.

Los y las docentes están allí para acompañar, guiar, estimular y diseñar dispositivos que favorezcan ese camino lleno de vicisitudes, pero es una apuesta que vale la pena sostener. Se debe tener en cuenta que aunque es deseable, no todos y todas se ven favorecidos ni muchas veces acompañados en este proceso de constitución de sus corporeidades por adultos y adultas responsables de su entorno. Las diferentes infancias lo viven y transitan de diversas maneras, aunque a los y las docentes les corresponde sostener su tarea con la premisa de que este recorrido sea lo más gratificante posible para cada niño y niña. Es el deber que se asume al ejercer esta tarea. Primero sostener para luego dejar partir.

La asunción del cuerpo de cada uno es un proceso extenso, complejo e inacabado, pero es fundamental para todo su desarrollo por el impacto que tendrá en su presente y futuro. Concretamente, en sus avances en la escolaridad y los desafíos cognitivos que se le presenten.

De alguna manera, es desde sus corporeidades que se establecerán e instalarán las ideas y conceptos abordados ulteriormente, en otros estadios de su escolaridad.

Cuando se habla de la importancia de los primeros años y su peso en la vida de los sujetos, no se habla de otra cosa que de la importancia que tienen para los sujetos sus primeras experiencias y acontecimientos que se asientan en el cuerpo y dan lugar a la plasticidad simbólica. Esa plataforma móvil que les permite construir y reconstruir su universo de palabras y significantes en una secuencia dinámica y renovada; y lo hace entrar en una vertiente de producción y autoproducción incesante, que no deja de sorprendernos por la velocidad y encadenamiento de novedades corporales. Pensemos que el desarrollo motor de estos primeros años no es comparable a ninguna otra etapa en la vida de un sujeto, en relación

con las adquisiciones corporales. En adelante solo sumarán en: intensidad, contrastes, sutilezas y fineza, que se consumarán en todo tipo de combinaciones, pero siempre se hallarán enlazados a esas primeras instancias del cuerpo.

Entonces desde las primeras organizaciones motoras, los esquemas de acción, las praxias y los automatismos motores; su ejercitación y posterior afianzamiento les abrirá un campo más amplio de posibilidades que se orientarán hacia la consecución de nuevos desafíos motores que les permitirán desarrollar destrezas motoras complejas con mayor fineza de movimientos, sin perder de vista el cuidado del propio cuerpo. En ese sentido, también se piensa el ambiente alfabetizador como un espacio habitado de este tipo de experiencias, ricas y variadas, que surgen muchas veces espontáneamente por parte de los niños y las niñas, pero resultan imprescindibles y que requieren de la mirada y la intervención planificada y atenta de los y las docentes a cargo.

Estas intervenciones deben pensarse contemplando diversos factores y perspectivas de nivel: teórico, pragmático, organizativo, estético, ético y pedagógico. La justeza de cada intervención está sujeta a las condiciones y momentos que se encaucen pedagógicamente, pero requiere de constantes ajustes y disposición a reformar o reformular las propuestas, entendiendo que cada niño y cada niña en esa construcción va entramando una "versión singular" de vivir y realizar su cuerpo, junto a los demás.

Estas versiones diversas se ponen a prueba y se encarnan fundamentalmente con la perspectiva del juego simbólico, que se inviste en la Educación Inicial en el formato del juego dramático en particular. Lugar donde ellos y ellas toman modelos, juegan con las identificaciones, representan roles y proyectan sus sueños e ideales. En el juego dramático se definen y re-definen rumbos y referencias, sancionando reglas y límites, y el o la docente es quien se encarga de sostener esas tramas, soportando escenarios, asistiendo a los intereses y direcciones que el juego va dibujando y, sobre todo, estableciendo y manteniendo un encuadre seguro y modificable en un interjuego con los niños y las niñas, pero en primer lugar haciendo "borde", contorneando el espacio, donde nunca deja su lugar de adulto y adulta responsable, que le permite entrar y salir de las dinámicas corporales y lúdicas. En estas dinámicas que se rigen por la función lúdica se da esa relación dialéctica entre la ficción y la realidad, donde ambas se van retroalimentando y haciendo un tejido indisoluble.

La importancia de estas instancias solo puede valorarse, en la medida que se considera que aquí está en juego el nacimiento de la función epistémica, es decir, la instalación del deseo de saber, de la curiosidad, sin la cual es imposible que se dé el pasaje o la entrada al conocimiento. En estos entramados se establece el sentido: aquello que le da consistencia a nuestras construcciones cognitivas y sensibles, aquí se instituyen los primeros "por qué", que no hacen otra cosa que encauzarlos y ponerlos en movimiento.

Cabe destacar que estos procesos que estuvieron centrados en el propio cuerpo de los niños y las niñas se van enlazando con los demás en multiplicidad de juegos motores en forma gradual, donde se vinculan corporalmente, trasladándose, sosteniéndose, equilibrándose entre sí. La construcción del conocimiento de las diversas corporeidades resultará la base desde la cual se gesten los juegos cooperativos o las relaciones de mutualidad que propendan al necesario cuidado de los otros y otras y a la construcción de los sentimientos de solidaridad y cooperación.

En relación con la sensibilidad y exploración de los movimientos en el conjunto, también ellos y ellas irán estableciendo lazos y armando diferentes estructuras coreográficas, las cuales tendrán el sesgo de la espontaneidad y la improvisación. En esos encuentros se vincularán con las danzas y bailes propios de la cultura y el folclore local, los que a su vez se presentarán como modelos de diferentes corporeidades. Este proceso, entonces, es un proceso de intensa creación colectiva y de auto-creación, donde las infancias necesitan en esencia de la presencia de los adultos/adultas/docentes que los acompañen y guíen, que se alejen progresivamente, pero nunca "sin dejar de estar ahí".

3.2.7.2. Propósitos generales del campo.

Los siguientes propósitos generales del campo se elaboraron a partir de la fundamentación de cada uno de los lenguajes, atendiendo a una mirada globalizada y articulada de la enseñanza. A partir de los mismos se espera que los y las docentes los resignifiquen y redefinan de acuerdo con las propuestas que se desarrollen de manera situada en cada contexto educativo (institucional y dentro de cada sala).

- **Generar condiciones para que los niños y las niñas vivencien experiencias vinculadas con los diversos Lenguajes Estético-Expresivos: corporal, literario, sonoro - musical y plástico-visual.**
- **Posibilitar el desarrollo de experiencias que habiliten la exploración, observación, percepción, apreciación, producción y contextualización de los lenguajes del Campo.**
- **Acompañar el desarrollo de momentos y experiencias sensibles desde la perspectiva estética y la ética propuesta por el Campo.**
- **Promover el ingreso al Campo artístico-expresivo a partir de propuestas que promuevan la alfabetización cultural desde la perspectiva de la interculturalidad.**
- **Organizar dispositivos y propuestas didácticas atendiendo a los encuadres generales del Campo: abiertos, contingentes, participativos y relativos a la construcción y deconstructivos de los saberes.**
- **Propiciar propuestas didácticas atendiendo a la construcción integral y globalizadora de los aprendizajes en relación a los contenidos y lenguajes propios del Campo.**
- **Fomentar la vinculación entre la dimensión lúdica y las experiencias estéticas.**
- **Promover la exploración de las distintas posibilidades del lenguaje: la oralidad, la escucha, la escritura, la lectura y la poética propia del lenguaje literario.**
- **Generar espacios que permitan la exploración de las prácticas del lenguaje a partir de propuestas lectura y escritura relacionadas con diferentes géneros discursivos literarios y no literarios: cuentos, poesías, rimas adivinanzas, cartas, publicidades, agendas, recetas.**

- **Propiciar la exploración, percepción y producción a partir de la construcción de ambientes alfabetizadores, escenarios estéticos y artísticos.**
- **Promover la presencia transversal de las prácticas del lenguaje (hablar, escuchar, leer, escribir) y su vinculación con los distintos Campos de Experiencias en particular el Campo de la Comunicación y la Expresión.**
- **Crear espacios que permitan el desarrollo de la alfabetización temprana/inicial a partir de la creación de ambientes de lectura, la conversación literaria y la vinculación con otros lenguajes estéticos-expresivos.**
- **Propiciar el despliegue, la exploración y simbolización de las diversas posibilidades del movimiento.**
- **Sostener los diferentes procesos en los cuales se ponen en juego las adquisiciones y logros propios de las capacidades motoras.**
- **Acompañar los juegos de crianza y los posteriores desarrollos lúdicos que dan consistencia a la corporeidad de los niños y niñas**.

3.2.7.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: "desde… hacia…"

A partir de los NAP que se transcriben a continuación, se desglosan los NAC. Estos Núcleos se replicarán total o parcialmente, se recrean y se reconstruyen a la luz de los criterios adoptados en el presente Diseño Curricular, en relación con el Encuadre pedagógico-didáctico, en algunos casos, para focalizar en ciertas particularidades de los lenguajes que componen el Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión.

Cabe aclarar que este modo de organización se realiza para que el o la docente pueda visualizar más fácilmente las implicancias de cada lenguaje y poder potenciar al mismo tiempo las relaciones con otros lenguajes, lo que permitirá un diseño de propuestas enmarcadas en los Pilares para organizar la enseñanza de la Educación Inicial.

Prácticas del Lenguaje

- ✓ La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el o la docente.
- ✓ La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela.
- ✓ La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita.
- ✓ La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol.

- ✓ La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras).
- ✓ La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe.
- ✓ La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro o maestra.
- ✓ La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas.

Lenguajes estético-expresivos

- ✓ El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales.
- ✓ La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños y las niñas.
- ✓ La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes.
- ✓ El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.
- ✓ La iniciación en la apreciación de la literatura.

Motricidad

- ✓ La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción.
- ✓ El paulatino dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que se ponga a prueba la capacidad motriz.

La participación en juegos de crianza, grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)	**DESDE ---------- HACIA**
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE: Hablar – Escuchar – Leer – Escribir	

La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el y la docente			
Desarrollo de la escucha atenta de narraciones y poesías del acervo cultural propio, regional y universal, considerando la construcción de ambientes de lectura.	Iniciación paulatina participación en situaciones de lectura de textos literarios (rimas, rimas corporales, narrativas, narraciones breves e iterativas, lineales) en voz alta por parte del docente u otros lectores en espacios preparados para tal fin.	Escucha y apreciación de diversas formas y manifestaciones literarias de la literatura tradicional y contemporáneas a partir de la escucha de los textos seleccionados por el y la docente.	Profundización de la capacidad de escucha atenta y participativa de diversas instancias de lectura y oralización de poesías (de autor, anónimas, trabalenguas, adivinanzas, coplas), narraciones de diversos géneros con estructuras más complejas.
	Disfrute de textos.	Exploración de diferentes formas expresivas (gestuales y verbales) de sensaciones y emociones a partir de los textos escuchados.	Participación en espacios de diálogo y conversación literaria que favorezcan el intercambio de interpretaciones, saberes, sensaciones, recomendaciones.
La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la institución educativa			
Exploración y lectura de diversos soportes textuales literarios y no literarios presentes en las bibliotecas (libros con y sin imágenes, álbum, revistas, diarios, enciclopedias, textos	Exploración individual y con el adulto y adulta de libros en ambientaciones que propicien y faciliten el acercamiento a los mismos	Exploración y lectura de libros diversos de manera individual, con la o el docente y con los pares, realizando comentarios con relación a lo que se observa en ambientaciones propicias	Exploración y lectura de libros conocidos y nuevos de manera individual, con la o el docente y sus pares, identificando sus paratextos, realizando inferencias de lectura, anticipaciones,

explicativos/informativos, de recetas).		para tal fin.	comentarios, conversaciones.
	Exploración y manipulación de libros de la bebeteca, atendiendo a la percepción sensorial y las posibilidades de manipulación de libros objetos, de tela, plástico, cartoné.	Paulatino desarrollo de criterios de selección y clasificación de los distintos soportes textuales escritos (en particular, de libros literarios y no literarios).	Contextualización de los textos leídos, identificando características estéticas y estilísticas de autores e ilustradores, a partir de las experiencias de lectura que permitan la construcción del gusto personal y criterios de selección.
Reconocimiento del uso cultural, social e histórico de las bibliotecas.	Exploración de libros en espacios de la sala ambientados específicamente para tal fin, bebetecas.	Participación en situaciones vivenciales que propicien los conocimientos en torno a los usos y cuidados de los libros en la biblioteca	Aproximación a los espacios de sociales de circulación de textos escritos: ferias, kioscos, librerías, bibliotecas barriales y populares.
La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita			
Adquisición y desarrollo del lenguaje y sus funciones comunicativas.	Exploración de las primeras vocalizaciones y construcción de palabras-frases.	Exploración y apropiación progresiva de nuevas palabras y estructuras sintácticas sencillas.	Profundización del uso de la palabra a través del uso del pronombre, formas de cuantificaciones, relaciones temporales y espaciales en contextos cotidianos y ficcionales.

	Emisión de primeros gorjeos y balbuceos para la expresión de sensaciones y necesidades.	Iniciación en el uso de la palabra oral para nombrar objetos, cualidades, calificar experiencias, expresar sentimientos. Comprensión de mensajes sencillos e indicaciones simples en situaciones de intercambio.	Profundización de la exploración y producción de textos orales en diversas situaciones de comunicación: conversar, entrevistar, consultar, averiguar, dar información, pedir, considerando diversidad de temas, registros.
			Valorización de las diferentes variedades lingüísticas (dialectos, sociolectos, registros) y lenguas en situaciones de intercambio.
La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol.			
Exploración y apreciación de diferentes funciones e intencionalidades del lenguaje, a través de experiencias comunicativas cotidianas.	Iniciación de las primeras experiencias: la comunicación verbal y gestual.	Paulatino desarrollo y reconocimiento de las pautas sociales y culturales para la comunicación verbal.	Profundización de la identificación de convenciones y formatos sociales para realizar diversas acciones lingüísticas (pedir, agradecer, ordenar.) con distintas estrategias discursivas.
	Escucha y reconocimiento verbal	Expresión de solicitud, pedido,	Ampliación del repertorio de

	de pedidos, preguntas.	preguntas, necesidades, identificación personal, emociones a través del lenguaje.	expresiones verbales para realizar acciones con el lenguaje de manera directa e indirecta.
Exploración y producción de situaciones de comunicación oral reales y ficcionales: conversaciones (cara a cara, telefónicas), entrevistas, exposiciones, de acuerdo con diversos contextos sociales y culturales de intercambio.	Iniciación en la construcción de vínculos y de afecto con otras personas significativas a partir de la interacción de la palabra y el gesto. Iniciación en la percepción del nombre propio o expresiones referidas a sí mismos en el intercambio con los demás.	Iniciación del diálogo e intercambio a través de la expresión verbal y de los gestos en situaciones cotidianas y de crianza, y situaciones de juego.	Participación en las instancias de intercambio y comunicación en contextos cotidianos (rondas, meriendas).
	Solicitud de objetos, reiteración de lecturas de libros, canciones que se han disfrutado, desde el gesto y desde las posibilidades expresivas desarrolladas.	Vinculación de lo que se escucha, se narra, se comenta, con las propias experiencias.	Realización de recomendaciones e intercambio de sugerencias de libros, películas, actividades, comidas, música, a sus pares o los adultos, adultas, considerando sus gustos personales.
	Desarrollo de la escucha de la voz de los demás durante el intercambio verbal y paulatina intervención en las instancias de narración, diálogo, lectura.	Realización de comentarios simples y preguntas acerca del contenido de un texto escuchado, una anécdota personal compartida.	Construcción de significados sobre los textos leídos o escuchados, intercambiando ideas y atendiendo a la diversidad en las opiniones.

			Identificación y acuerdo en los turnos de intercambio y consideración de los comentarios de los compañeros y las compañeras para confrontar distintas opiniones sobre los textos leídos o escuchados, en situaciones de la vida cotidiana
	Construcción de dramatizaciones/distribución de roles a partir del acuerdo con los pares.	Elaboración de diálogos vinculados con el rol asumido en la ficción.	Profundización de las posibilidades del lenguaje para asumir diversos roles en el juego dramático.
La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras).			
Exploración de escritura de diversos géneros literarios y no literarios.		Reconocimiento y escritura de géneros simples y cotidianos (recetas, notas) de manera colectiva con la o el docente de acuerdo con las indagaciones y registros personales.	Exploración de las posibilidades individuales y colectivas de escritura de diversos géneros no literarios en contextos reales y ficcionales.
	Iniciación en la producción de	Ampliación de las posibilidades	Producción de diversos géneros

	relatos ficcionales con ayuda del adulto, adulta de manera individual y colectiva.	de producción de relatos ficcionales a partir de diversas propuestas de escritura de manera individual y en pequeños grupos.	orales literarios (cuentos, rimas, trabalenguas) para explorar posibilidades poéticas, lúdicas del lenguaje, la capacidad de invención de manera individual y colectiva. Participación en propuestas de socialización de las lecturas realizadas a través de fichajes, revistas murales, carteleras, diarios de lectura colectivos.
Paulatina apropiación del sistema notacional, avanzando hacia la escritura convencional en instancias de escritura colectiva e individual.	Exploración de los primeros grafismos y garabatos.	Paulatina diferenciación entre la representación gráfica de la escritura y el dibujo.	Ensayo de formas personales de escritura presilábica/silábica.
Participación en instancias de construcción colectiva de escritura en diversas circunstancias cotidianas que pongan en valor la misma	Participación activa en instancias de construcción colectiva de escritura en diversas circunstancias cotidianas (lista de presentes, calendario) y vinculadas a contextos reales de comunicación.		Desarrollo de escrituras más convencionales desde el punto de vista de la representación y de las grafías, de textos ficcionales y no ficcionales con diversos propósitos.
	Exploración de la escritura y	Escritura del nombre propio en	Desarrollo de la conciencia

	reconocimiento del nombre propio en situaciones cotidianas.	diferentes circunstancias significativas (firmar cartas, nombrar una producción).	fonológica: diferenciación entre palabras, combinatoria de diferentes grafismos para escribir palabras, identificación de palabras, letras, números, entre otros, en los textos.
La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe			
Valoración de la escritura como registro de la memoria individual y colectiva.	Iniciación en la exploración de experiencias de escritura colectivas como registro de situaciones cotidianas.	Ampliación de experiencias de escritura explicitando su valor cultural y como práctica social.	Realización de propuestas de escritura individual y colectiva en contextos reales (a partir de salidas, para la realización de un proyecto, como registro de lo ocurrido).
Participación de comunidades de lectores y escritores en diversos ambientes de lectura	Exploración (hojear) libros con solo imágenes o con imágenes y textos como objeto para conocer.	Construcción de significados y secuencias en los textos narrativos sencillos, leídos de manera individual o con pares.	Profundización de las posibilidades de comprensión y verbalización de lo que se lee (tanto imágenes, como diversos textos literarios y no literarios) en instancias de lectura con pares o colectivas.

La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas.			
Identificación de diversos portadores, paratextos y sus funciones.	Paulatina identificación de los aspectos paratextuales del libro y su posterior selección y reconocimiento a partir de esos elementos por parte de los niños y las niñas.	Construcción de posibles interpretaciones a partir de la relación texto-imagen presente en diferentes soportes de escritura (libros ficcionales y no ficcionales, diarios, revistas).	Inicio del desarrollo de estrategias de anticipación del contenido del texto y verificación de esas anticipaciones a través de los elementos paratextuales de los diferentes soportes (por ejemplo, en libros tapa, contratapa, solapa).
			Identificación de las “marcas” literarias específicas en la construcción del sentido: fórmulas de introducción y cierre, conectores que hacen avanzar el relato, vocabulario “poético”.
Anticipación y planificación de las instancias de escritura de diversos géneros, a través de diferentes propuestas colectivas.		Planificación del proceso de escritura de manera individual y grupal: qué se va a escribir, qué se necesita averiguar o saber; imaginar previamente situaciones y personajes, diferentes escenarios en el caso de textos literarios narrativos.	Revisión colectiva de la producción de escritura, atendiendo a algunas propiedades de los diversos géneros textuales: carta, cuento, afiche, invitación, y de la lengua escrita en particular.

Identificación de diversos propósitos de escritura y lectura, considerando la diversidad de géneros y contextos.	Exploración de diferentes géneros en diversos contextos de comunicación y con distintas intencionalidades de lectura.	Comparación y contraste en las características distintivas de cada género y su uso en diferentes contextos.	Reconocimiento por medio de indicadores visuales de diferentes géneros: folletos, facturas, revistas etiquetas de envases comunes, mapas, postales. Identificación paulatina de las diversas intencionalidades comunicativas y temáticas abordadas por cada género discursivo.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)	DESDE----------HACIA		
LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS: Artes Visuales – Música – Literatura			
ARTES VISUALES			
El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las producciones plástico-visuales			
Imaginación, creación y representación simbólica a partir de las experiencias estéticas plástico-visuales.	Reconocimiento del mundo a partir de las primeras experiencias estéticas multimodales: visuales, musicales, kinestésicas, literarias, junto a otro, otra significativo.	Apreciación y creación plástico-visual vivenciadas como experiencias estéticas que impresionan y emocionan.	Expresión, comunicación y conocimiento a partir de experiencias estéticas artísticas. Imaginación, creación y representación simbólica bi y tridimensional como resultado de variadas experiencias estéticas. Reflexión contextualizada en torno a las experiencias estéticas plástico-visuales, vivenciadas en el doble lugar de espectador - espectadora y productor - productora.

Comunicación y expresión a través de las propias creaciones plástico-visuales.	Descubrimiento de las propias huellas que muestran formas, y huellas que transforman.	Producción intencional de marcas y huellas en el proceso de transformación de los materiales y del entorno. Las líneas dibujadas, las líneas y formas pintadas, los volúmenes modelados, las construcciones, y sus implicancias en la expresión y construcción subjetiva.	Expresión de ideas, temáticas y sentimientos a partir del lenguaje plástico-visual. Expresión simbolizada en: los colores y las manchas, los gestos de las pinceladas, las diferentes calidades de líneas. Expresión de las formas geométricas y orgánicas: las posibilidades estructurales que otorgan los cartones, las maderas, los envases. Las formas modeladas en masas y arcillas. Las marcas de las herramientas en los materiales. Valoración y utilización de las posibilidades expresivas y artísticas de los materiales propios de las Artes Visuales y de otros materiales no convencionales.
	Primeras representaciones gráficas/ motrices: garabatos. Creación de garabatos como	Reconocimiento por parte de los niños y las niñas de sus posibilidades expresivas.	Representaciones que evidencian las propias significaciones de los objetos, los animales y las personas del mundo inmediato,

	registro y marca gráfica del movimiento. Creación de garabatos como producto de la relación motriz/óculo/manual. Los garabatos circulares, horizontales, verticales y su combinación, con el trazo continuo y fragmentado. Representaciones de formas abiertas, cerradas y rellenadas.	Producciones intencionales en relación con la capacidad simbólica. Primeras representaciones y expresiones de su corporeidad: el monigote. Primeras representaciones y expresiones de los objetos, animales, personas y espacios del mundo inmediato, en relación con sus significaciones.	real y de mundos imaginados. Los retratos y las expresiones. Representaciones espaciales en relación con la percepción, observación y apreciación del espacio. Conceptualizaciones representadas en las producciones y creaciones plástico-visuales individuales y grupales. Narraciones representadas a través del lenguaje plástico visual: historietas, cuentos ilustrados, otros.
Reconocimientos de la autoría en las creaciones.	Reconocimiento de las propias huellas y transformaciones con el acompañamiento del adulto y adulta.	Reconocimiento de sus propias producciones y creaciones. Producciones intencionales y desarrollo de habilidades motrices.	Valoración de las creaciones propias y colectivas. Reflexiones y contextualizaciones individuales y grupales sobre los sentidos de las creaciones.
La producción plástico-visual por parte de los niños y las niñas			
Reconocimiento y utilización de los materiales de las Artes	Exploración multimodal de los	Exploración, indagación lúdica,	Utilización convencional de los

Visuales.	diferentes materiales del entorno cultural y natural en los momentos de juegos de exploración: barro, masas, cartones, telas, pinturas, engrudo y otros.	experimentación y utilización de los materiales para pintar, dibujar, modelar y construir, en distintos soportes convencionales o no convencionales: témperas, acuarelas, masas, engrudo, arcilla, papeles diversos, cartones, telas, agua y otros.	diferentes materiales del entorno cultural para el desarrollo de la sensibilidad estética a través de las prácticas reiteradas de dibujar, pintar, modelar y construir: témperas, acuarelas, tintas, lápices negros, lápices de colores, masas, arcilla, papeles diversos, cartones, telas, yeso, engrudo, maderas, alambres, y otros.
Creaciones plásticas con materiales del entorno natural.	Exploración y reconocimiento de materiales que conforman el entorno natural: arena, barro, agua, piedra, semillas, hojas, cortezas, lanas. Sus características: colores, texturas, temperatura, olores, peso. Juegos de exploración con objetos de diversos materiales del entorno natural y de la historia cultural de cada lugar de pertenencia: tejidos, telares, móviles y otros.	Construcciones lúdico-creativas con elementos del entorno natural como iniciación a la escultura: construcciones con barro, ramas, piedras, hojas, frutos y semillas.	Utilización de materiales naturales para creaciones artísticas y artesanales: modelado con arcillas, esculturas con maderas y ramas, arte efímero con arena, construcciones con piedras, hojas, semillas, tejidos. Selección de los materiales a partir de la riqueza de las posibilidades plásticas que ofrecen.
Creación de la imagen representada a través del dibujo	Exploración y descubrimiento de las diferentes líneas en las	Exploraciones reiteradas en búsqueda de las posibilidades	Utilización de los materiales gráficos en relación con los

	primeras representaciones gráficas: garabatos.	plástico-visuales de la línea. La línea dibujada y la línea marcada por incisión. Expresividad de la línea utilizando fibrones, fibras, lápices de colores y negros, tizas y otros materiales que dejen huellas gráficas.	modos de creación de imágenes dibujadas: dibujo con fibrones, fibras, lápices de colores, crayones, lápiz negro de distintas graduaciones (3B a 8B), tizas, carbonillas y otros materiales no convencionales que dejan huellas gráficas.
Creación de la imagen representada a través de la pintura.	Primeras experiencias de exploración con la materia en relación con el color y sus efectos sensoriales.	Exploración y experimentación reiterada con distintos materiales pictóricos: témpera, acuarelas y óleos pasteles. Posibilidades pictóricas y multisensoriales de la dactilopintura.	Creaciones plástico-visuales a través de la pintura con témpera, acuarelas, óleos pasteles, tintas. Formación de colores a partir de mezclas sustractivas de los colores primarios y acromáticos (blanco y negro) Pintura sobre distintos soportes: cartones, telas, tejidos, otros. La pintura mural.
Creación de la imagen representada a través de impresiones: grabado	Descubrimiento de las huellas que deja el niño y la niña en las interacciones con los materiales en entorno.	Exploración y experimentación reiterada de las impresiones que dejan las distintas texturas de los objetos en contacto con soportes: hojas, cartones. Impresiones con témperas utilizando materiales:	Creaciones plástico-visuales a través de técnicas básicas de impresión: iniciación al grabado. Impresiones de formas con distintos soportes: goma, madera, telgopor, y con distintos

		cartones, esponjas, rodillos, otros. Impresiones sobre arcillas y masas.	materiales como témperas y tintas. Monocopia en sus diversos formatos. Frotado: descubrimientos de las texturas e impresiones que dejan las superficies del entorno a partir del frotado con materiales gráficos.
Creación de imágenes y objetos plástico-visuales a través del ensamble de formas: collage.	Construcción de imágenes y objetos ensamblando materiales diversos. Trozado con las manos y recortado de papeles con tijera. Ensamblados y collage con lanas, piedras, maderas, semillas y otros objetos.		Creaciones plástico-visuales construidas a partir de la combinación de formas: iniciación al collage. Construcciones con papeles de diferentes texturas visuales y táctiles; con telas, con objetos y materiales. Fotomontaje: collage con imágenes fotográficas ensambladas. Combinación y ensamble de objetos diversos, creando formas en el espacio bi y tridimensional. Construcción de esculturas por ensamblado.

Creación de objetos plástico-visuales a través del modelado	Descubrimiento de las huellas que deja el niño y la niña cuando interactúa con los materiales del medio natural: arena, tierra, barro, en el espacio tridimensional.	Exploración manual y creación de formas volumétricas a partir de materiales blandos y transformables. El modelado con arcillas, masas, arena, pastas de papel. Las formas básicas y sus combinaciones en las construcciones: cilindros y esferas.	Creaciones plástico-visuales a través del modelado de formas volumétricas con arcillas, masas y pastas de papel. Iniciación a la cerámica: construcción de vasijas, bajorrelieves, esculturas. Iniciación al modelado con cartapesta (papel, cartón y engrudo): máscaras, títeres, esculturas. Construcción de esculturas y relieves a través del modelado en volumen: con arcillas, papel maché y cartapesta.
Creación de objetos plástico-visuales a través de las construcciones.	Exploración de diferentes acciones en el espacio y con los objetos: tocar, mover, tirar, apretar chupar y abollar. Exploración y descubrimiento de las características físicas y visuales de los objetos/juguetes del entorno, en escenarios creados con intención lúdica y pedagógica: texturas (visuales y	Construcciones tridimensionales con objetos diversos y materiales descartados: cajas, envases varios, telas. Construcciones con maderas u otros elementos naturales (semillas, ramas, piedras).	Creaciones tridimensionales plástico-visuales a través de construcciones con cartones, maderas, elementos naturales u otros materiales que permitan la creación de formas volumétricas en el espacio: maquetas, circuitos, pistas, objetos en juegos simbólicos y otros. Creación de instalaciones,

	táctiles), colores y formas variadas.		construcciones y escenarios con materiales desestructurados: telas, cartones, cajas, cintas.
Utilización de las herramientas de las Artes Visuales como objetos para explorar y como elementos para lograr las representaciones plásticas.	Exploraciones reiteradas de los objetos del entorno cercano que imprimen las primeras huellas plásticas.	Exploraciones reiteradas de los diversos usos de las herramientas para las representaciones plástico-visuales. Las herramientas convencionales y no convencionales: pinceles, rodillos, tijeras y otros.	Utilización convencional de las herramientas de las Artes Visuales: uso de pinceles (chatos y redondos, finos y gruesos) tijeras, rodillos, estecas y otros. Utilización de atriles.
Creación de la imagen fotográfica.	Apreciación de fotografías, artísticas, documentales o sociales, y su presencia en el repertorio visual del entorno institucional.	Observación y apreciación de la imagen total y parcial. Utilización de visores.	Producción de fotografías: Utilización de la cámara de fotos como instrumento para crear imágenes. Principios de la creación de la imagen fotográfica: experiencias con cámaras estenopeicas. Composición de la imagen, los distintos puntos de vista. Plano general, plano detalle. Díada realidad/imagen: enfoques selectivos de la realidad. Reflexión sobre las producciones

			fotográficas. Valoración artística y documental de la fotografía.
Creación de animaciones: imagen y movimiento	Apreciación de videos y animaciones y su presencia en el repertorio visual del entorno institucional. Apreciación de imágenes narradas: teatro japonés (kamishibai), libro álbum y otros.	Apreciación de obras de teatro de títeres. Iniciación al teatro de objetos: juegos dramáticos con objetos/juguetes en escenarios tridimensionales (maquetas y construcciones) y bidimensionales (pinturas, dibujos, collage y otros) Distintas formas de dar movimiento a la imagen: traumatropo, filioscopio, zootropo.	Creación de historias animadas en formato video: Creación de personajes (modelados, recortados en cartón y otros) con posibilidades de movimiento. Dibujo de las secuencias guionadas. Construcción de fondos y escenarios tridimensionales. Participación en la creación de videos a través de las técnicas de animación.(Stop Motion)
La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes			
Reconocimiento de los elementos del lenguaje plástico-visual: color, forma, textura, espacio bi y tridimensional.	Descubrimiento y percepción multisensorial de las formas, los colores, el espacio y las texturas presentes en el ambiente estético	Procesos de exploración sensible de las formas, los colores, los volúmenes, las texturas en diversos formatos y soportes	Reconocimiento de los elementos del lenguaje visual: forma, color, texturas y su utilización en producciones plástico-visuales bi

	inmediato.	presentes en los objetos del entorno institucional. Observación de la variedad de los elementos del lenguaje plástico-visual presentes en las imágenes apreciadas: variación de tonalidades, formas, texturas, luces, volúmenes y espacios.	y tridimensionales. Color: mezclas, armonías y contrastes. Color luz. Sombras. Acromáticos: blancos, negros y grises. Texturas táctiles y visuales. Formas abiertas, cerradas. Las líneas como estructuradoras de las formas. Las formas volumétricas. La organización de los elementos en el espacio bi y tridimensional: composiciones, simetrías, figura fondo.
Percepción, apreciación visual y participación en escenarios estéticos y lúdicos.	Primeras impresiones sensoriales portadoras de una significación particular y que constituyen una estética de lo familiar. Los olores, los colores, las texturas del ambiente estético inmediato. El orden, la belleza y la armonía visuales de los espacios institucionales. Descubrimiento de los objetos y	Participación lúdica en escenarios para juegos sensoriales y de exploración. Indagación sensorial en espacios creados para percibir, apreciar y andar.	Apreciación estética en escenarios creados para escenas ficcionales fantásticas y reales. Exploración lúdica en escenarios con materiales transformables y desestructurados: telas, cartones, cintas elásticas, broches, papeles de diarios, tubos de cartón, cajas. Participación en escenarios

	las imágenes como portadoras de calidad estética. Exploración del entorno en escenarios lúdicos con la presencia de objetos blandos, móviles, telas, cajas, cintas.		estéticos a partir de instalaciones de artistas contemporáneos, (ver apartado Enseñar creando escenarios estéticos) disponibles para ser transformados en situaciones colectivas: Arte de participación. Reflexión sobre lo explorado e imaginado en escenarios creados para juegos sensoriales, de exploración, de apreciación y dramáticos.
Apreciación de las producciones visuales propias y del grupo de pertenencia	Descubrimiento de las propias producciones creadas junto a los demás que las reconocen y celebran.	Apreciación y contemplación de las propias producciones y las del grupo de pertenencia.	Interpretación y contextualización de los procesos creativos de las propias producciones y de las de los demás.
Percepción, observación, apreciación y contemplación de imágenes en el entorno cultural.	Procesos de descubrimiento y percepción de imágenes del entorno cultural/institucional junto a los demás y mediados por la emoción. Descubrimientos de las características sensoriales (visuales y táctiles) de objetos, pinturas, ilustraciones presentes	Observación y apreciación de imágenes de pinturas, esculturas, fotografías, dibujos presentes en los ambientes de enseñanza en la primera infancia.	Apreciación contemplativa de obras de artistas visuales, y su presencia en las instituciones. Reflexión y contextualización de las obras: las diferentes formas de representar y crear de los artistas visuales.

	en el ambiente cercano.		
	Descubrimientos visuales en relación con la observación de imágenes generadas por las luces y las sombras.	Percepción y apreciación de imágenes producidas por efectos lumínicos: objetos opacos y traslúcidos. Teatro de sombras. Cajas de luz, esferas lumínicas, botellas con aguas de colores, los colores fluorescentes.	Creación de imágenes producidas por efectos lumínicos: teatro de sombras. Pinturas con colores fluorescentes, diapositivas. Experiencias de mezclas de colores con luces y papel celofán o papel acetato: color luz.
Percepción, apreciación, observación y contemplación en ambientes estéticos naturales.	Percepción amodal (visual, olfativa, sonora y kinestésica) en ambientes estéticos naturales. Procesos de descubrimiento y percepción de imágenes del entorno natural junto a los demás y mediados por la emoción.	Exploración sensorial y lúdica en escenarios naturales. Observación y apreciación de imágenes del entorno natural: Observación desde las ventanas. Observación de los espacios verdes que rodean a las instituciones. Percepción y apreciación de las imágenes naturales en contexto sensorial integral: los colores, los sonidos, los perfumes y el movimiento. Observación a	Apreciación, observación y contemplación de las imágenes que brinda la naturaleza. Creaciones plástico-visuales a partir de las experiencias de observación y apreciación. Dibujo, pintura y construcción en escenarios naturales. Reconocimiento de las estructuras morfológicas de las plantas, las flores, los suelos, las pieles de animales, las piedras y otros. Reconocimiento de los elementos

		través de videos y fotografías.	del lenguaje plástico-visual presente en cada elemento de la naturaleza: las líneas de las hojas, las variaciones de colores de las flores, las formas de las nubes en el cielo y otros. Percepción, observación, apreciación y contemplación del entorno natural. Paseos y caminatas. Reflexión acerca de lo explorado, percibido, observado, apreciados y contemplado en escenarios naturales; o mediante videos y fotografías.
El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural			
Apreciación de obras visuales, del entorno artístico cultural de la región y del país: formación de espectadores.	Apreciación de obras de artistas visuales, mediadas por la palabra y la emoción.	Apreciación de producciones artísticas visuales o de obras que sean producto de la combinación de los lenguajes artísticos: audiovisuales, instalaciones, artes dramáticas, títeres, intervenciones, obras de arte contemporáneo, performance, otros.	Evocación, interpretación y contextualización de las producciones artísticas locales y regionales. Apreciación e indagación de obras visuales presentes en distintos lugares de las localidades de residencia.

			Indagación y apreciación de obras de artistas visuales pertenecientes a las diferentes culturas. Experiencias con los y las artistas y sus obras. Visitas a las instituciones y espacios culturales. Visitas a talleres de enseñanza artística. Visita a exposiciones de Artes Visuales. Visita a atelieres de artistas visuales.
Reconocimiento y utilización de los objetos que conforman el marco natural y cultural propio de cada comunidad.	Experiencias lúdicas con objetos juguetes de confección artesanal, con materiales como telas, tejidos, semillas, que oficien como mediadores culturales.		Reconocimiento de las creaciones artesanales utilitarias propias de la cultura de pertenencia y de otras culturas: Tejido, alfarería, cestería, talla, platería, otros. Creación de objetos sencillos con técnicas artesanales: telares, collares, tejidos, trenzados, vasijas, instrumentos sonoros, otros.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)	DESDE----------HACIA		
MÚSICA			
El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, de los sonidos y de las producciones musicales			
Desarrollo de la comunicación verbal y no verbal.	Juego exploratorio autónomo en el descubrimiento de las posibilidades expresivas de la voz: modulaciones, entonación, niveles de volumen, registro (agudos/graves). Juegos maternales de transmisión oral. Rimas, retahílas, refranes. Percepción de sonidos y melodías.	Imitación y repetición de sonidos y gestos a partir de la interacción con el entorno social y natural. Percepción e imitación de juegos orales, refranes, retahílas, rimas. Paulatina discriminación de diferentes sonidos, localización de su procedencia y ubicación espacial: voces familiares, melodías, nanas, arrullos. Iniciación en la práctica de la escucha atenta de sonoridades, cuentos, obras musicales y manifestaciones de los demás.	Emisión de fraseos melódicos sencillos, arrullos, canciones, juegos de coordinación sonoro-visual y motriz. Entonación, articulación e inflexiones de la voz hablada. Ritmo de la palabra. Respiración, articulación, emisión, afinación de la voz cantada. Apreciación, reconocimiento y producción de sonidos y obras musicales de diferente carácter, género y estilo. La escucha atenta de melodías, canciones, cuentos, leyendas y obras musicales. La capacidad creciente de

			escuchar y compartir las voces de los otros, canciones, sonidos y juegos verbales.
Exploración de las relaciones entre la música y el movimiento a través de canciones, juegos, danzas, rondas.	Los movimientos reflejos a partir de la percepción sonoro-musical.	Movimientos en sincronía y en conjunto con otros a partir de la apreciación y producción sonoro-musical.	Coordinación sostenida entre movimiento y música a partir del juego, la danza y las rondas tradicionales. Percepción y reconocimiento del cuerpo en quietud y en movimiento a partir de la exploración y el juego.
	Juegos de crianza y sostén a partir del movimiento global, asociados a la música, arrullos, nanas, refranes.	Integración de música, danza y movimiento a través de juegos y canciones de diferentes culturas. Canciones con mímica, canciones con coordinación audio-viso-motora, refranes, rondas tradicionales.	Rondas tradicionales de diferentes culturas. Juegos de integración y coordinación entre música y movimiento. Elementos, pasos y coreografías de danzas folclóricas pertenecientes al acervo cultural local, regional y universal.
La producción musical y corporal por parte de los niños y las niñas			
Producción de sonidos, objetos sonoros, sonorizaciones y	Exploración y manipulación de juguetes y objetos sonoros,	Producción de sonidos y melodías a partir de diversos modos de	Exploración y abordaje de modos de acción más complejos:

canciones.	formales e informales. Exploración sonora espontánea a partir de la propia voz y el cuerpo.	acción: empujar, arrastrar, agarrar, golpear, sacudir, frotar, deslizar. Exploración de fuentes sonoras y modos de acción para la producción de sonidos y música. Características de los objetos y fuentes sonoras. Selección de materiales y objetos para la producción de sonidos y obras musicales. Producción de sonidos, canciones y melodías con el propio cuerpo, juguetes, objetos sonoros, instrumentos musicales formales e informales.	percutir, soplar, entrechocar. Utilización de mediadores para la producción de sonidos y melodías. Exploración de las posibilidades sonoras del propio cuerpo y el de los demás, de los objetos e instrumentos musicales. Improvisación y creación de paisajes sonoros, canciones e instrumentaciones.
	Percepción de melodías y sonidos, exploración de rasgos característicos: intensidad, duración, timbre, altura.		Progresiva sensibilización auditiva en la producción y evocación de sonidos, melodías y canciones.
			Juegos musicales de coordinación viso-motora a partir de rimas, melodías y canciones.
			Propuestas de realización de instrumentaciones y sonorizaciones con diferentes

			agrupamientos de canciones, narraciones.
	Exploración de la voz cantada: el balbuceo musical.	Entonación de frases melódicas, melodías sencillas, arrullos y canciones.	Producción e improvisación individual y grupal de canciones, melodías, paisajes sonoros.
La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes			
Apreciación de diferentes propuestas poéticas, musicales y sonoras.	Audición y escucha de voces y sonidos del entorno natural y social; arrullos, rimas y melodías; paisajes sonoros y canciones de diversas culturas y épocas; en diferentes momentos del devenir cotidiano.	Evocación y reconocimiento paulatino de sonidos, voces, juegos vocales y melodías.	Reconocimiento y memorización de canciones de diferente carácter, género y estilo; rimas y juegos musicales.
		Apreciación de paisajes sonoros, obras poéticas y musicales del entorno sociocultural local, regional y universal**.**	Evocación, valoración y disfrute de las expresiones poéticas y musicales: rimas, leyendas, cuentos, relatos musicales, canciones tradicionales, trabalenguas, juegos de palabras.
Construcciones artesanales utilitarias propias de la cultura	Exploración de juguetes y objetos sonoros con materiales de la región: madera, semillas, piedras, ramas.	Exploración con diversos materiales y mediadores para la producción del sonido. Experiencias con fuentes sonoras	Construcción de objetos sonoros informales o cotidiáfonos. Su manipulación y cuidado.

		diversas, propias del entorno natural y social.	
El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural			
Apreciación de obras musicales, del entorno artístico-cultural de la región y del país.	Audición de todo tipo de música, regional y universal.	Reconocimiento y sensibilidad ante la escucha y práctica de melodías, canciones y danzas del acervo cultural local, regional, nacional y universal.	Valoración y disfrute por las expresiones poéticas y musicales de la región: rimas, leyendas, cuentos, relatos musicales, canciones tradicionales y repertorio folclórico, trabalenguas, juegos de palabras.
Formación de espectadores considerando el lenguaje musical.	Audición y percepción de estímulos sonoros, visuales y musicales: juguetes, títeres, instrumentos.	Integración en la expresión artística: juegos con títeres, cuentos sonorizados, instrumentos musicales. Apreciación de obras musicales, obras de títeres, conciertos y espectáculos de danza o expresión corporal.	Participación de experiencias relacionadas con la vivencia de la música en vivo: visita de artistas, asistencia a salas de conciertos, escucha atenta de obras musicales diversas, funciones de títeres.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES	**DESDE----------HACIA**

DEL CAMPO (NAC)			
LITERATURA			
El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las producciones literarias			
Exploración del lenguaje a través de diversos textos literarios.	Experimentación del lenguaje a través de la repetición de vocales o sonorizaciones, o entonaciones a partir de la escucha de breves rimas, canciones.	Iniciación en la repetición y realización de rimas, canciones o fragmentos de relatos breves con frases reiterativas con distintas entonaciones e intencionalidades.	Narración y re-narración de relatos de acuerdo a la estructura narrativa creando diferentes climas narrativos, sonorizaciones vocales, juego de voces con personajes.
Exploración de las posibilidades expresivas de la voz en diferentes propuestas de juegos vinculados con la construcción de mundos ficcionales.	Iniciación de la interacción con los demás a partir del paulatino reconocimiento de diferentes voces, del propio nombre, gestos que remitan a palabras en los juegos de crianza.	Exploración de objetos diversos en el juego simbólico, atribuyéndoles diferentes sonidos o voces.	Construcción y representación de diferentes personajes en el juego dramático a partir del uso expresivo de la voz y su relación con el lenguaje corporal en la interacción con los demás.
La producción literaria y teatral por parte de los niños y las niñas			
Producción de diversos textos poéticos.	Indagación en las posibilidades rítmicas y sonoras de la poesía a partir de inclusión de sonidos, onomatopeyas o palabras, en propuestas poéticas presentadas	Reelaboración de breves y simples rimas que propongan diversos juegos con el lenguaje (por ejemplo, con el nombre propio).	Producción de adivinanzas, coplas, modificación de fragmentos de poesías o canciones desde lo grupal a lo individual, que jueguen con rimas

	por el adulto y adulta.	Juego con palabras explorando sonoridades, ritmos, rimas, sentidos.	y diversos recursos poéticos (repeticiones, hipérboles, comparaciones).
Producción de textos narrativos de diferentes géneros a partir de la re-narración o la invención de nuevas historias, de manera individual o grupal.	Interacción durante la escucha de relatos desde el cuerpo, la palabra o el gesto que acompañan o complementan las historias.	Re-narración oral de relatos escuchados con estructuras simples (ya sea oralmente o a partir de libros) de manera grupal o individual.	Construcción de cuentos incorporando algunas características de diversos géneros y algunos recursos de la narración (fórmulas de apertura y cierre) y atendiendo paulatinamente a la presencia de elementos básicos narrativos (inicio, conflicto, resolución, personajes, lugar, tiempo).
	Reconstrucción y anticipación de las historias conocidas/ escuchadas a partir de gestos, el señalamiento de imágenes, movimientos del cuerpo, miradas, palabras u onomatopeyas a partir del acompañamiento del adulto y adulta.	Recreación de narraciones conocidas, o bien, agregando algún personaje a la secuencia o modificando el final.	Invención de diferentes resoluciones en la producción oral o escrita de cuentos. Caracterización de personajes y elaboración de descripciones que enriquezcan la construcción de los relatos inventados. Elección de recursos del lenguaje o argumentales para crear diferentes efectos (risa, miedo, sorpresa, suspenso).
Producción de experiencias de dramatización con formatos	Exploración de breves propuestas		Desarrollo de dramatizaciones

teatrales a partir de la elaboración de guiones grupales.	de representación a partir de la interacción con el adulto y adulta, con los objetos y la repetición de acciones.		con títeres, sombras teatrales en las cuales se exploran las posibilidades de sonorización, de la voz y el cuerpo en la construcción de personajes y los turnos de intercambio.
La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes			
Percepción, observación y apreciación de diferentes géneros narrativos a partir de la narración oral.	Disfrute de breves cuentos poéticos y juegos corporales con estructura narrativa vinculados con la tradición oral.	Placer por la escucha de cuentos breves con estructuras narrativas simples tradicionales o contemporáneos en diferentes soportes visuales vinculados.	Disfrute por la apreciación de narraciones de diversos géneros con estructuras más complejas por parte del docente y otros narradores con diferentes soportes (kamishibai, con títeres, cuentos de mesa) y únicamente con la voz y el cuerpo.
Apreciación de diversos géneros poéticos (leídos y oralizados).	Disfrute de poemas breves oralizados que propongan juegos con el lenguaje, sonorizaciones y propicien la interacción con los niños y las niñas en situaciones de crianza.	Disfrute de la escucha de poemas leídos y recitados de más extensión en diversas situaciones cotidianas y construidos *per se*.	Valoración de la escucha de poesías leídas y recitadas y con construcciones sintácticas o literarias más complejas en diferentes situaciones cotidianas y construidas *per se*.
Apreciación de diversos géneros literarios presentes en el soporte libro.	Exploración de libros con relatos breves acompañados por	Disfrute y exploración de libros diversos de distintos géneros literarios (poemas, cuentos) con	Apreciación de libros álbum, considerando la relación entre la imagen y el texto como

	imágenes. Observación de libros con diversidad de imágenes vinculadas con el mundo más cercano.	ilustraciones, atendiendo a la relación entre imagen y texto.	experiencia que amplíe las posibilidades de sentido de los textos literarios y de su representación estética.
Observación y apreciación de diferentes propuestas teatrales[38].	Observación y disfrute de breves escenas de representación con objetos o títeres como propuesta lúdica.	Observación disfrute de textos teatrales breves a partir de teatro de títeres, con objetos o desde la representación corporal.	Apreciación de diversas propuestas teatrales a partir de textos teatrales y narrativos diversos con diferentes formatos y con diversidad de propuestas estéticas: clown, títeres, sombras, teatro negro.
El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural			
Apreciación de obras literarias del entorno artístico-cultural de la región, del país y del mundo	Valoración de propuestas literarias de diferentes géneros, vinculadas con las experiencias culturales de las familias y de la comunidad, del acervo cultural tradicional.	Valoración de experiencias literarias que amplíen el horizonte cultural de los niños y las niñas y se vinculen con el propio.	Apreciación de experiencias literarias vinculadas con diversidad géneros literarios (narrativos, poéticos y teatrales) de distintas culturas latinoamericanas, africanas, europeas, orientales.

[38] Cabe aclarar que la mención a las experiencias teatrales se menciona también en relación con otros lenguajes estético-expresivos y no sólo con el literario, dado que su construcción implica la vinculación de diferentes lenguajes, constituyendo el lenguaje teatral implica lo verbal, no verbal y lo paraverbal.

Reconocimiento de la riqueza literaria propia de cada comunidad.	Paulatino reconocimiento de estilos de escritura, juegos con el lenguaje, temáticas, diversidad cultural propuesta en las experiencias de apreciación de textos literarios		Contextualización de las producciones propias y de los textos literarios pertenecientes por otros autores atendiendo a la diversidad de posibilidades literarias
Formación de lectores y espectadores a partir de experiencias literarias diversas.	Apreciación mediada por la palabra, los gestos y la emoción, a través de repertorio cotidiano de experiencias literarias diversas (locales, regionales, universales)	Apreciación de las producciones literarias que sean producto de la combinación de los lenguajes artísticos: audiovisuales, libros álbum, repertorios musicales poéticos, experiencias artísticas contemporáneas, que involucren la palabra.	Participación como espectadores y productores de propuestas culturales que permitan el contacto con espacios culturales con los artistas y sus obras en diversos contextos.
	Evocación reinterpretación de repertorios literarios simples a través de los cuales se manifiesten gustos personales y emociones.	Intercambio de opiniones en torno a los sentires e interpretaciones de la experiencia artística vivenciada.	Construcción de argumentaciones simples para justificar opiniones e interpretaciones de las producciones literarias realizadas o vivenciadas como escuchas/espectadores.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES	**DESDE…… HACIA**

DEL CAMPO (NAC)			
MOTRICIDAD			
La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción			
Exploración de las sensaciones y relaciones estimulantes con el ambiente.	Percepción de las sensaciones globales y caóticas, fruto de las estimulaciones del medio ambiente.	Progresiva organización de los sentidos a partir de las relaciones estimulantes con el ambiente.	Discriminación de las percepciones y su vínculo con la vida afectiva y su carga libidinal.
Establecimiento del diálogo tónico entre el bebé y su figura materna, y la constitución de la lengua materna.	Otro materno en un interjuego de tensiones y relajaciones.	Impresión de los “toques” del Otro significativo, que van contorneando progresivamente el cuerpo del niño y la niña.	Constitución del estatuto o valor simbólico de las singularidades y particularidades del cuerpo, designadas y connotadas por las sonoridades de la lengua materna.
Producción de gestos en el encuentro con el Otro significativo en una dialéctica comunicativo-expresiva.	Desarrollo y paulatino reconocimiento de los reflejos y movimientos pulsionales desorganizados.	Discriminación de los movimientos impulsivos de los controlados y el sentido de los gestos cargados de intencionalidad.	Constitución y dominio de la actitud corporal y gestual de los cuerpos, en el encuentro interactivo con los demás.

La progresiva adopción de posturas como telón de fondo del movimiento.	El sostén, vía la figura de apego y las relaciones simbióticas con la figura materna.	Exploración de los primeros apoyos y sostenes parciales, en busca de la autonomía.	Descubrimiento de la autonomía, producto del dominio de posturas y del pasaje entre las mismas, como punto de partida de los movimientos de desplazamiento.
Los primeros desplazamientos autónomos en búsqueda de los objetos.	Consolidación del dominio de las posturas y el pasaje entre las estas.	Senso-percepción de pesos y tensiones de los diferentes segmentos corporales en las tentativas de inicio de los desplazamientos.	Desarrollo de los giros, la reptación y el gateo a partir del afianzamiento de los automatismos posturales, que le permiten dominar progresivamente el juego de tensiones y relajaciones.
Reconocimiento de los segmentos corporales y partes del cuerpo.	Reconocimiento a partir de la presencia visible de las partes de su cuerpo como propias.	Diferenciación y reconocimiento de las partes del cuerpo, señalándolas o mostrándolas, a partir de la nominación por parte de los demás.	La denominación y concordancia entre las partes del cuerpo y su nominación por parte del niño o de la niña, en un registro corporal de apropiación.
Inicio y desarrollo de la imagen corporal y la consecuente percepción de unidad, de ser un cuerpo.	Primeras improntas acerca de su imagen gestadas por el Otro significativo.	Reconocimiento de su propia imagen en el espejo, diferenciándose de las imágenes de los otros cuerpos.	Progresiva diferenciación de las imágenes que lo representan a sí mismos y las que aluden a los otros niños y niñas y que denotan su singularidad.

La exploración y el descubrimiento de los objetos y su relación con ellos.	Descubrimiento paulatino de los objetos, como principio de separación entre su cuerpo y estos.	Establecimiento de la consistencia y permanencia de los objetos vía su representación, más allá de su presencia visible.	Reconocimiento y diferenciación de objetos en una intencionada búsqueda causal.
Organización y estructuración del "espacio habitado".	Primeras marcas del propio cuerpo en el espacio cercano, cernido por los dichos del Otro significativo.	Reconocimiento del espacio vital, que queda circunscripto por el desarrollo de sus movimientos y las extensiones representadas por los objetos cargados afectivamente.	Delimitación del espacio de acción e influencia (voz, mirada, audición) y la constitución del espacio compartido con sus pares, en un clima de respeto y confianza.
Desarrollo y dominio progresivo de la prensión manual voluntaria.	"Silenciamiento" del reflejo palmar y los primeros ejercicios de prensión voluntaria.	Dominio de la prensión óculo-manual, buscando tomar y soltar objetos voluntariamente.	Afianzamiento de la toma y agarre de objetos, considerando su peso, forma y tamaño; y discriminando el movimiento de manos y dedos.
Exploración de los recursos expresivos del movimiento.	Rudimentos de las reacciones tónico-motoras y sintonías rítmicos primarias (acunamientos, arrullos).	Registro y construcción de secuencias espacio-temporales, sostenidas por los tiempos, ritmos y hábitos del Otro significativo.	Desenvolvimiento de secuencias expresivas, con acompañamiento de ritmos, percusiones y diferentes tonalidades del movimiento.
Descubrimiento de posibilidades creativas	Desarrollo de los juegos	Producción de movimientos	Construcción de coreografías

espontáneas.	corporales espontáneos.	expresivos y los inicios de los movimientos danzantes que se desarrollan en la cultura.	singulares que invisten el espacio bajo la premisa de la improvisación.
El paulatino dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz			
NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)	**DESDE ……HACIA**		
Generación y afianzamiento de los recursos motores, vía la constitución de esquemas de acción, praxias y automatismos motores.	Ejercitación de los primeros esquemas de acción y el desarrollo de las praxias motoras.	Evolución y ampliación de las praxias motoras, en búsqueda de la progresiva economía de movimiento y la eficacia de las acciones.	Complejización e interrelación de praxias y automatismos motores, produciendo encadenamientos de praxias con la consecuente armonía y sintonía de los movimientos.
Reconocimiento y desarrollo de las relaciones espacio-temporales.	Vivencia de las acciones en el tiempo y en el espacio	Inicios de las representaciones del espacio y el tiempo, centradas en el niño y la niña y sus secuencias de vivencias o acontecimientos.	Conocimiento y nominación de las relaciones espacio-temporales respecto a sí mismo, a los demás y a los objetos.
Desarrollo, consolidación y despliegue de las formas básicas del movimiento (lanzar, trepar, nadar).	Desarrollo de las formas básicas del movimiento y las primeras tentativas, en busca de su	Organización y consolidación de las formas básicas del movimiento (caminar, trepar,	Desempeño potenciado de las formas básicas del movimiento, aplicables en diferentes

	dominio.	saltar, lanzar).	situaciones y escenarios de mayor complejidad.
Búsqueda de los límites y manejo de los riesgos controlados que posibiliten estimular las potencialidades motoras inherentes.	Reconocimiento de la peligrosidad de ciertos espacios, objetos o movimientos a partir de la mirada atenta del Otro significativo y la connotación que este les adjudica.	Construcción propia de la medida de sus posibilidades, contrastando situacionalmente su desempeño en cada escena motora.	Desarrollo del cuidado personal y de los otros, haciendo uso de la atención flotante y de la visión periférica, ante la ejecución de destrezas motoras complejas.
Puesta en juego de las potencialidades corporales, confrontados ante escenarios estimulantes y desafiantes.	La base motora segura y controlada, fruto del afianzamiento del equilibrio postural y el control de las formas básicas del movimiento.	Reconocimiento y puesta en juego de nuevas situaciones de desequilibrio corporal, ante nuevos desafíos o situaciones provocativas.	Adquisición de secuencias motoras complejas, que requieren de coordinaciones, equilibrios y disociaciones segmentarias que habilitan nuevas destrezas.
Reconocimiento de las capacidades motoras (fuerza, resistencia, flexibilidad), en relación con los demás, los objetos y las situaciones de juego.	Progresivo reconocimiento y desarrollo de las capacidades motoras, centrada en el propio esquema o representación corporal.	Puesta en juego de las capacidades motoras en interrelación con el esquema corporal, en vinculación a los objetos y al medio circundante.	El encuentro con los otros cuerpos y sus posibilidades, en situaciones lúdicas o de expresión, donde se empiezan a elaborar lógicas de conjunto.
La participación en juegos de crianza, grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos			
NÚCLEOS DE APRENDIZAJES	**DESDE……HACIA**		

DEL CAMPO (NAC)			
Aparición y desarrollo de los juegos de crianza.	Desarrollo y producción de los juegos de crianza, sostenidos por el Otro y acompañados por la voz, los gestos y las acciones.	Promoción y demanda por parte del niño y de la niña de los juegos de sostén, persecución y ocultamiento, invitando a la intervención del Otro.	Repetición, reproducción y desarrollo creativo de secuencias lúdicas, donde se integren personajes, con modulaciones de la voz y cargados de exagerada gestualidad.
Producción de juegos motores con el propio cuerpo, en búsqueda del disfrute y de diversas senso-percepciones estructurantes de la corporeidad.	Primeros movimientos giratorios o de sensaciones de vacío y suspensión habilitados y conducidos por Otro significativo.	Reproducción de ejercicios de equilibrio y des-equilibrio, en el intento de lograr su consolidación y dominio.	Dominio de diferentes instancias motoras que impliquen el mantenimiento del equilibrio postural dinámico (giros, roles deslizamientos, suspensiones,).
Utilización, exploración y manejo de los objetos y elementos, en función de los juegos motores.	Exploración de los objetos, su función, utilización y potencialidad.	Reconocimiento acerca de las virtudes y potencialidades intrínsecas de los materiales y su uso (peso, forma, consistencia, color).	Control, dominio y manipulación de los elementos, que dan cuenta del logro de coordinaciones dando respuesta a cada escena lúdico-motora.
Encuentro con los otros cuerpos en la lógica del jugar con otros.	Reconocimiento de las diferencias y las similitudes, entre el propio cuerpo y el cuerpo de los demás.	Establecimiento del cuidado y responsabilidad por el propio cuerpo y registro y respeto por los cuerpos de sus pares.	Construcción de acuerdos que organizan las escenas lúdicas, donde desplegar las diferentes corporeidades.

Juegos corporales colectivos. Los contactos y la distancia al otro.	Despliegue de las diferencias y las similitudes, entre el propio cuerpo y el cuerpo de los demás.	Regulación de tensiones y relajaciones del propio cuerpo en el encuentro con sus pares, reconociendo los límites corporales que estos les imponen.	Promoción y proposición de diversas formas del encuentro con los otros cuerpos (cargarse, trasladarse, sostenerse, empujarse, jalarse).
Reconocimiento del cuerpo como sustento de las representaciones de dramatización.	Imitaciones e identificaciones como apropiaciones corporales y gestuales.	Construcción y apropiación de personificaciones, a partir de rasgos globales.	Asunción de roles y personajes en una estructura guionada, sostenida corporalmente en los detalles de la gestualidad.
Uso de la regla como organizador del jugar: del espacio, del tiempo y de los cuerpos.	Primeras pautas de regulación y autoregulación, en un encuadre sostenido por los y las docentes.	Construcción de marcos y reglas, generadas por el conjunto y sostenidas por la presencia del adulto y adulta referente.	Regulación, vía encuadres y reglas, que habilitan posibilidades de reconocer los límites estructurantes que introducen progresivamente en la táctica y la estrategia.
Exploración de juegos motores asociados y cooperativos.	Reconocimiento de las particularidades de sus pares y las eventuales diferencias y similitudes corporales.	Construcción de acuerdos y asociaciones en búsqueda de objetivos y propósitos comunes.	Resolución de problemas colectivos, a partir del establecimiento de relaciones de mutualidad donde estén implicados los cuerpos en su diversidad.

3.2.7.4. Orientaciones para el docente y la docente

En los apartados anteriores se caracterizaron las experiencias que componen el Campo. A partir de ello, se sugieren propuestas de intervención docente o estrategias didácticas, profundizando aspectos generales del Encuadre pedagógico-didáctico, vinculadas con las formas de enseñar, los Organizadores de la enseñanza y los Pilares de la Educación Inicial. En esta línea, las propuestas pedagógicas para la Educación Inicial, implican compromiso, creatividad y complejidad, y al mismo tiempo, una lectura precisa de las particularidades y singularidades de cada niño y niña. Esto significa pensar y repensar el encuentro con los objetos y sus características, los modos de presentarlos, las maneras de definir y desarrollar propuestas integradas que sean abiertas y participativas, posibilitando el encuentro, la variedad y la diversidad cultural de su entorno social.

En la Educación Inicial, las actividades deben pensarse como modos de experiencias que integren los lenguajes, promoviendo una percepción del entorno y avanzando progresivamente hacia la oferta de experiencias en las cuales predomine algún lenguaje en particular. Es importante reconocer que estas separaciones o divisiones son de orden metodológico o pragmático, pero que no ocurren en quienes perciben, operan y accionan, los niños y las niñas. Ellos irán estableciendo prioridades perceptivas en forma gradual, sesgando la realidad, operando concretamente sobre los objetos, definiendo sus gustos, estableciendo escalas de valores, discriminando sus percepciones y *experienciando* los lenguajes en forma diferenciada o en diálogo con otros.

En este marco se recomienda que los y las docentes disfruten y vivencien diversas experiencias artísticas y culturales, como productores y espectadores, para poder propiciar el acercamiento de los niños y las niñas a los Lenguajes estético-expresivos desde la emoción y la sensibilidad. Esto supone asumir nuevos desafíos que implican la necesidad de estar actualizados en consonancia con el contexto contemporáneo y las transformaciones en las formas de comunicación, artísticas y culturales. Esto también implica la construcción desde una mirada crítica en torno a los cambios que redefinen las concepciones de arte, cultura y la puesta en valor de las experiencias vinculadas con los Lenguajes estético-expresivos. Para esto es fundamental no perder de vista que cada experiencia estética vivenciada nos atraviesa como adultos, adultas en ese sentido nos hace ser “pasadores de humanidad”, es decir, transmisores y mediadores de la cultura. Cabe destacar asimismo que los lenguajes estéticos-expresivos incluyen la ética en su concepción y se posicionan en relación con ciertos valores humanos que también construyen la subjetividad de los niños y las niñas. Por lo tanto, es fundamental pensar en un educador o educadora capaz de *experienciar* la cultura y el arte como un acto de amor y responsabilidad por su tarea diaria.

Pensar la enseñanza del Campo desde la diversidad cultural como oportunidad de encuentro e intercambio

En primer lugar, es esencial que los y las docentes den cuenta de una ética siempre en revisión y co-formación, junto con los niños y las niñas y su entorno, tomando los elementos de la cultura no como simple reproductores, sino con ansia de novedad y justicia distributiva de los bienes culturales. En este sentido, en la jornada de PNFP, realizada en el mes de agosto de 2017, vinculada con el abordaje de los Lenguajes estético-

expresivos en la Educación Inicial, se pudo apreciar el posicionamiento de los y las docentes y cómo problematizan su rol como garantes de la distribución del capital simbólico, atendiendo a una mirada intercultural. El texto que continúa pertenece a los y las docentes de nuestra jurisdicción:

> ***Luego, en un clima de sensibilidad se afianza la idea de que el derecho de los niños y las niñas a acceder a los diferentes lenguajes, desde muy pequeños, solo puede garantizarse a partir de las mediaciones que los adultos/docentes les propongan, experiencias sensibles: con la imagen, con el movimiento, con la música y la palabra. Entendemos como lo afirma uno de los textos, que el repertorio de experiencias de los adultos y su posibilidad expresiva amplifica o estrecha las oportunidades que pueden desplegar en el ambiente. Entonces… ¿es posible ensanchar los límites de nuestro propio universo cultural como parte de la tarea? Sí…y se recalca que es nuestra responsabilidad, así como también la producción cotidiana de una sensibilidad compartida.***

En este sentido, será fundamental considerar la importancia de las decisiones docentes, los modos de enseñar, para evidenciar la presencia constante y persistente de estereotipos, tanto en la música, en las artes visuales, en la danza, en la literatura, vinculados con la sociedad de consumo que impone estéticas y gustos. Más allá de los imperativos comerciales universales de la cultura occidental propiciados por el mercado, hay estereotipos propios de la región que desdibujan y descontextualizan los sentires y haceres de las comunidades y construcciones culturales históricas a las cuales pertenecen. En definitiva, podemos decir que los estereotipos suelen estar sujetos a la presencia de discursos únicos o hegemónicos que desvirtúan y banalizan la riqueza de muchas expresiones culturales. Esta problematización se manifiesta también en las instituciones educativas de la provincia, como puede observarse en la voz de los y las docentes:

> ***Hoy las herramientas y los medios que se utilizan para la enseñanza son principalmente de conceptos de una cultura globalizada, la investigación de los docentes a la hora de buscar materiales para trasmitir los conocimientos se ha englobado en lo convencional, lo que se encuentra al alcance de la mano, dejando de lado en mayor medida lo tradicional o autóctono de la región e, incluso, en ciertos casos, del país.***

Por lo antes expuesto, la Educación Inicial requiere de docentes sensibles y críticos ante el mundo del arte y de la comunicación, que desde una mirada intercultural habiliten el diálogo y el encuentro entre diversas manifestaciones culturales. Considerando la riqueza cultural del territorio de la provincia de Río Negro, se sugiere la selección de múltiples propuestas para pensar el Campo de la Comunicación y Expresión. Es de destacar, además la diversidad geográfica de la región (del mar a la montaña, de la estepa al bosque andino-patagónico), lo que posibilita contar con diversos materiales para la construcción de instrumentos, artesanías, pinturas, esculturas, fotografías que representan las imágenes de esa diversidad; canciones, poesías, relatos, danzas que se anclan en las historias de vida de los ancestros de las culturas originarias mapuche y tehuelche, y también propias de las migraciones provenientes de otros países o provincias. Todo esto atraviesa el lenguaje y sus múltiples formas de comunicación a partir de la presencia de diversos dialectos que caracterizan lo urbano y lo rural, la presencia de las lenguas mapuche, aimara (en el caso de las comunidades provenientes de Bolivia) o de otros países; el lugar de los gestos, las miradas y la significación de los silencios.

Asimismo, se sostiene la importancia de problematizar los repertorios o itinerarios vinculados a formas infantilizadas (muchas veces estereotipadas) y mediáticas que respondan a un orden consumista y reproductivo; y comprometerse con la calidad estética de los materiales elegidos, ampliar la

selección a aquellos referentes culturales que pertenecen a la cultura universal, regional y local, y no solamente pensando en las manifestaciones culturales destinadas a un público infantil. También será importante contextualizar las experiencias de apreciación y producción que enriquezcan el universo cultural de los niños y las niñas. Por todo lo expuesto, se propone el concepto de “intervención cultural” para referir a las acciones que desarrollan los y las docentes en sus prácticas, a través de las cuales vehiculizan “el acceso a la lectura, al arte, a la palabra y a la narración como hecho comunitario, además de la ampliación y enriquecimiento del universo de prácticas familiares que acompañan espontáneamente a los niños desde su llegada” (López, 2003: 9).

Formas de enseñar como celebración de los acontecimientos

Esta perspectiva propone la figura de docentes que acompañen, guíen, cuiden, escuchen, miren y celebren las producciones de los niños y las niñas, que constituyan y afiancen esos "pequeños-grandes acontecimientos", que sin un Otro advertido, pasarían desapercibidos. Esos pequeños acontecimientos se registran como los puntales de otros desarrollos posibles, representan las marcas a través de las cuales el niño y la niña se inscriben en su historia personal y singular. Entonces, acunar, mecer, sostener, mirar, escuchar, hablar, canturrear, jugar; se va poco a poco convirtiendo en una relación dialógica no simétrica, en la cual el niño y la niña, los adultos y las adultas se van enriqueciendo en una relación de mutualidad. Es importante tener presente que cada una de las intervenciones docentes deben ser acompañadas por la emoción y el afecto para lograr una comunicación significativa, considerando la importancia de la disponibilidad corporal del adulto o adulta (como se menciona en el encuadre).Esto es que puedan ofrecer un “cuerpo escuchante”, dispuesto a darles espacio y tiempo a las creaciones individuales y grupales, abiertos al potencial creativo y emocional que emerge del silencio y la pausa (Corral, 2009). Para ello es necesario que las intervenciones que realicen los y las docentes sean a partir de la observación atenta, el registro y la reflexión de la propia práctica que permita retroalimentar las propuestas pedagógico-didácticas que se diseñen en la sala. Este encuentro entre un adulto, adulta un niño o una niña y una obra (imagen, sonido, poema, cuento) se convierte en un triálogo estético, en presencia de los objetos que son mediadores de vínculos (Soto y Vasta, 2016).De esta manera, lo mencionado hasta aquí tiene su correlato en el Encuadre pedagógico-didáctico, que señala la importancia de la enseñanza expresando y compartiendo los afectos como eje vertebrador para pensar la construcción vincular, reiterando y realizando acciones en forma conjunta con los niños y las niñas. Por ejemplo, los momentos de apreciación y exploración de libros, objetos, imágenes, instrumentos sonoros, la naturaleza, las propias huellas, el cuerpo, sus propias sombras deberán ser acompañados por el gesto, la palabra, el sostén de mirada del adulto o adulta, lo cual permitirá compartir la emoción, el reconocimiento de las nuevas posibilidades expresivas y de los movimientos que les permitan conocer el mundo y nombrarlo.

Formas de enseñar como encuentro lúdico

Por otra parte, se puede considerar que los Lenguajes estético-expresivos, la Motricidad y las experiencias que instalan las Prácticas del Lenguaje responden a un formato propio de la Educación Inicial: el juego y las actividades lúdicas a través de las cuales se presentan y desenvuelven las propuestas vinculadas con este Campo. Este formato lúdico-enseñante se corresponde con la singularidad de la Educación Inicial. Si bien la totalidad

de las propuestas pueden o no presentarse como juego, sí se puede afirmar que muchas de ellas responden a ciertas características situadas desde un plano lúdico como son: el gusto por la espontaneidad, la ocurrencia, el ingenio, la creatividad, la fantasía, la ficción, la simbolización, el dinamismo, la participación activa, la presencia de reglas (y su posibilidad de ruptura) y la cooperación, entre otros rasgos. Estos aspectos se deberían considerar a la hora de pensar en las propuestas y actividades de los Lenguajes que involucra el Campo. Por ejemplo, en las planificaciones en Multitarea será fundamental que se considere la posibilidad de interacción con los objetos y con el espacio. La diversidad de agrupamientos habilita la posibilidad de elección y rotación, la exploración individual y en pequeños grupos. En este caso, se podrán construir escenarios para propiciar la lectura y exploración literaria, la creación plástica, la exploración y producción sonora y musical, el juego dramático, entre otras múltiples propuestas que habiliten diversos recorridos, tiempos de juego o exploración a partir de experiencias vinculadas con los lenguajes del Campo. Asimismo, desde los primeros años de la Educación Inicial, las propuestas también se vinculan con diversos formatos lúdicos presentes en canciones, juegos de crianza, entre otras posibilidades, que en muchas ocasiones resignifican las actividades cotidianas del cambiado, la alimentación, el descanso. De esta manera, no todas las propuestas estético-expresivas se vinculan con el juego en sí mismo, pero pueden tener un carácter lúdico en su presentación y estar vinculadas con otras experiencias creativas, de exploración, apreciación y conceptualización de los lenguajes.

En esas instancias, las interacciones docentes se podrán pensar desde la observación para hacer un registro de lo que ocurre y retroalimentar la propuesta, ingresando al juego a partir de su disponibilidad lúdica, para descubrir sus intereses en la acción. Esto permitirá potenciar las instancias de la comunicación, el intercambio, el acuerdo, el diálogo, cuando las actividades se realicen en pequeños grupos o se compartan las experiencias individuales con los demás. Se ubicará en el centro de las propuestas didácticas el valor de la experiencia con lo que esta tiene de inaprehensible y, a su vez, atendiendo al recorrido que cada sujeto atraviesa de manera particular y progresivamente autónoma, con una alta cuota de contingencia. Esto implica no perder de vista el carácter festivo y lúdico que conllevan estas experiencias cuando son vividas en la primera infancia junto con la presencia atenta y responsable de los adultos adultas a cargo.

Formas de enseñar desde una mirada integradora de los Lenguajes

Por otra parte, será fundamental que las propuestas planificadas en relación con este Campo contemplen instancias de apreciación, producción y contextualización, considerando las diferentes potencialidades de los niños y las niñas en cada momento de su desarrollo y las peculiares maneras de apropiarse de los aprendizajes. Además, será importante considerar que los Lenguajes estético-expresivos, la Motricidad y las Prácticas del Lenguaje puedan presentarse como experiencias individuales y también interrelacionadas (por ejemplo en propuestas de dramatización, danza), atravesadas también por la palabra en sus múltiples posibilidades. Por esta razón, si bien es importante que los mediadores docentes conozcan las particularidades de cada lenguaje, es fundamental que tengan en cuenta la intencionalidad pedagógica de las propuestas y que estas también se piensen con un sentido globalizado, que articulen los NAC y los contenidos de los diferentes lenguajes, sin por ello forzar relaciones. Más bien podría pensarse en selecciones que potencien las posibilidades expresivas y comunicativas desde la combinatoria de lenguajes, como por ejemplo ocurre con la lectura de libros álbum, las obras de títeres, el teatro de sombras, el juego dramático, los juegos de rondas.

Como señala Yolanda Reyes (2014), pensar en la integralidad de los lenguajes artísticos en la Educación Inicial nos permite alejarnos de la idea de la enseñanza disciplinar y acercarnos a la idea de exploración y expresión a través de los diferentes lenguajes. Esto permite el desarrollo del sentido estético considerando la diversidad cultural, la creatividad en la producción y la interpretación, atendiendo al sentido polisémico de los lenguajes artísticos y la construcción personal como seres sensibles. En este sentido será fundamental la vinculación entre la práctica de docentes de sala y docentes especiales a través de proyectos que atraviesen los recorridos de los espacios compartidos y resignifiquen las experiencias que cada uno desarrolle con los mismos niños y niñas.

Formas de enseñar creando escenarios estéticos

El diseño del espacio y la creación de escenarios son elementos curriculares necesarios que deben estar presentes en las planificaciones de las propuestas pedagógicas para la Educación Inicial. A partir de la definición de espacio y de ambiente de Iglesias Forneiro (2008), se puede decir que los escenarios forman parte del ambiente alfabetizador, el cual está conformado por una trama de objetos, sonidos, luces, olores y sujetos que lo habitan. El espacio/ambiente de aprendizaje es considerado por Loris Malaguzzi como “un educador más” (En Hoyuelos, 2005), por esa razón los y las docentes deberán crear y recrear los espacios de la sala con intención pedagógica, atendiendo a los NAC en que se centren las propuestas didácticas. Para las escenas de aprendizajes de los Lenguajes estético-expresivos, se podrán transformar las salas en zonas preparadas para entrar en el territorio del juego, de la palabra y de las experiencias sensoriales y perceptivas, que despierten el deseo de conocer y explorar el mundo y que propongan desafíos necesarios para generar aprendizajes significativos, que inviten a traspasar la frontera indómita (Montes, 1999), para ingresar a escenas lúdicas y al mundo ficcional, real o fantástico.

Los escenarios pensados para estas propuestas pueden ser permanentes, disponibles en los tiempos cotidianos, o bien escenarios móviles, que son aquellos que se crean eventualmente para determinadas intenciones educativas (Soto y Violante, 2008). Los escenarios permanentes, pensando en un período determinado de tiempo, están presentes en las propuestas de multitarea, con el propósito de que los niños y las niñas puedan optar y elegir sus acciones, disponiendo de micro escenarios temáticos. Algunos escenarios pueden estar preparados para la lectura, otros para la apreciación visual y creaciones plásticas, otros para las apreciaciones y exploraciones sonoras, y para variadas posibilidades más. Las propuestas de cada escenario estarán en concordancia con las intenciones pedagógicas de proyectos o unidades didácticas. En estos escenarios, es necesario considerar la selección de los objetos que se ponen a disposición de los niños y las niñas, las imágenes, los juguetes, los repertorios musicales y literarios, teniendo en cuenta los materiales, las funcionalidades, la calidad estética (forma, textura, color, musicalidad), su potencial polisémico y su pertinencia cultural.

Para los niños y las niñas menores de dos años, es importante disponer de pisos de goma que sean seguros y a su vez les permitan desplazarse y sostenerse para dar sus primeros pasos. Para explorar, estos escenarios podrán hacer foco tanto en lo visual como en lo sonoro, lo corporal o lo literario. Deberán tener una iluminación cálida y contar con la presencia de objetos de diversas formas, sonoridades y texturas, que a su vez habiliten

variadas posibilidades para el desplazamiento. Es interesante la presencia de transparencias de telas y tules para crear un espacio estético portador de belleza y sensorialmente rico. En este sentido, las salas deberán disponer de dispositivos aéreos (con alambres o hilos debajo del techo) para poder colgar objetos móviles o telas y armar espacios con el fin de jugar, leer o dormir escuchando alguna nana. La música será considerada como un elemento presente en los escenarios y deberá aparecer en escena siempre que esté justificada con una propuesta pedagógica y no como fondo sonoro sin intención determinada.

Los escenarios móviles son aquellos que se realizan en forma eventual (Soto y Violante, 2008). Están pensados con el sentido de transformar las salas en otros lugares o sitios para imaginar y crear mundos posibles. Se conforman con una lógica intrínseca de armado y desarmado que encierra la idea de transformación y de cambio. Clara Eslava Cabanellas (2014: 72) describe a estos espacios como lugares en donde "el deseo de lo lúdico parece querer impregnar el diseño de ambientes que se tiñen intencionadamente de experiencias, proponiendo al niño paisajes cromáticos, lumínicos, sonoros, táctiles". En este sentido, las telas de diferentes colores, transparencias y peso, tiras elásticas, broches, papeles de diarios, cajas, tubos de cartón, son elementos de uso cotidiano que ofrecen múltiples posibilidades para construir espacios lúdicos, y que deberán estar disponibles en las salas. Los y las docentes no solo intervienen armado los escenarios, sino acompañando a los niños y a las niñas en la travesía de explorarlos, recorrerlos en instancias de acciones e interpretaciones desde el juego simbólico.

De acuerdo con Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez (2011: 152), es importante enseñar a la primera infancia en espacios de juego preparados desde lo estético para la interacción y la transformación. Al decir de los autores, en los juegos, las "acciones construyen espacios y los espacios construyen acciones". Desde esta perspectiva, es interesante poder intervenir los espacios institucionales con instalaciones de artistas contemporáneos[39], en los cuales los objetos, los materiales y los sujetos generen acciones colectivas que ofrezcan la posibilidad de ingresar, interactuar y transformar en instancias lúdicas y grupales. Esta propuesta, llamada "arte comunitario", lleva consigo la idea de encuentro para la participación y el juego colectivo. Javier Abad Molina propone una Educación Inicial como portal de ingreso a los lenguajes del arte, entendido como experiencia significativa, y al juego, como metáfora de vida, en un tiempo diferente y compartido, preparado para crear "coreografías didácticas", según Zabalza (2017), que tengan como eje y sentido las experiencias estéticas como encuentro emocional, afectivo y creativo.

Algunas formas de enseñar centradas en cada Lenguaje

✓ Prácticas del Lenguaje

Como se mencionó en la caracterización, el lugar del adulto y adulta resulta esencial en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. Desde los primeros contactos, estos invitan a los recién venidos a la interacción a través de los gestos, las miradas y el lenguaje. Este será clave en las

[39] La instalación es una manifestación del arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado. Para ello, se articulan las especiales condiciones del lugar.

actividades cotidianas en las cuales se nombrarán acciones, objetos, sentimientos que están implicados en cada acto de comunicación. En el caso de la Educación inicial, este tipo de interacciones entre los niños y las niñas y los y las docentes formará parte de las planificaciones y la resignificación de las actividades cotidianas, las cuales serán diseñadas propiciando el encuentro afectivo. Paulatinamente, en esos intercambios que serán reiterados y que invitarán a realizar las acciones de manera conjunta, los niños y las niñas se apropiarán del lenguaje y desarrollarán su capacidad comunicativa con los demás. El juego, como ya se mencionó, permitirá la recreación de las situaciones comunicativas conocidas y la representación ficcional, en particular, en el juego dramático. Desde la observación, los y las docentes podrán registrar el proceso de adquisición del lenguaje para poder evaluar, propiciar y valorar ese desarrollo. Es decir, la palabra, la voz del o la docente que acompaña a ese niño o niña, o grupo, favorecerá la apropiación y el desarrollo del lenguaje a través de las diversas situaciones y contextos en los cuales interactúa con ellos y ellas, en momentos en los cuales se juega o se construye un espacio ficcional y también en aquellos vinculados con la vida cotidiana.

En el caso de las instancias vinculadas por las experiencias de lectura y escritura, si bien estas están fuertemente vinculadas con la literatura, también será fundamental el contacto con otros géneros discursivos no literarios. Es importante que las situaciones de contacto con la lengua escrita se realicen de manera cotidiana y recurrente, y que desde el rol de mediador lector y escritor se propongan acciones en forma conjunta con los niños y las niñas, tanto de manera individual como en pequeños grupos y con el grupo en general. Esto permitirá el intercambio de los conocimientos lectores, el planteamiento de hipótesis de lectura y propuestas que permitan la exploración de la escritura. A través de sus intervenciones como lectores o escritores, los y las docentes explicitarán de qué manera leen, qué estrategias utilizan y qué marcas escritas permiten realizar inferencias en torno a cómo descifrar el registro escrito, las características de los géneros discursivos o sus interpretaciones. Al mismo tiempo, preguntarán, problematizarán qué y cómo leen y escriben los niños y las niñas, qué pistas les permiten sostener sus decisiones en torno a los textos escritos o leídos. Esto será clave para el desarrollo de la Alfabetización Inicial.

✓ Lenguajes estético-expresivos

Artes Visuales

En la Educación Inicial, el lenguaje plástico-visual se enseña a través de experiencias de percepción, apreciación, exploración, producción y contextualización. Dichas experiencias remiten a distintas acciones que alientan a los niños y las niñas a pensar, sentir y crear representaciones expresadas en imágenes y objetos, interviniendo y siendo protagonistas activos de su repertorio cultural.

En el presente Diseño Curricular, los contenidos/núcleos de aprendizajes se expresan en términos de acciones, por lo tanto se puede afirmar que: se enseña a, mirar, dibujar, pintar, construir y modelar, creando situaciones en las cuales los niños y las niñas puedan explorar, crear y representar, a partir de las posibilidades expresivas de los materiales y las herramientas.

Tomando las formas de enseñar propias de la Educación Inicial expuestas en el Encuadre pedagógico-didáctico del presente Diseño, resultan pertinentes para la enseñanza del lenguaje plástico visual:

- ✓ **Enseñar creando escenarios estéticos para promover la apreciación (ampliado en: Formas de enseñar creando escenarios estéticos).**
- ✓ **Enseñar realizando acciones conjuntas para apreciar y crear con los niños y las niñas, no para producir modelos ni para copiar, sino para compartir la emoción del hecho creativo. En estas instancias, los y las docentes que acompañen serán realizadores de acciones creadas, y no reproductores de estereotipos visuales.**
- ✓ **Enseñar reiterando las propuestas para que los niños y las niñas logren una apropiación plena que les permita el dominio de los materiales. En este sentido se recomienda no pasar de una técnica a otra, por el contrario, el niño y la niña llegarán al dominio cuando puedan reiterar y perseverar en una exploración, hasta llegar a operar con libertad cada vez más superadora y que involucre mayores niveles de goce y expresividad.**
- ✓ **Enseñar compartiendo expresiones mutuas de afecto y emoción frente a la apreciación y contemplación de una obra de arte o del entorno natural (mirar el cielo al amanecer, las hojas en movimiento, la nieve cuando cae).**

En los primeros dos años, la enseñanza de las Artes Visuales está enfocada hacia las prácticas de percibir, apreciar y observar imágenes, y el disfrute de las exploraciones en el espacio, con los objetos y los materiales del entorno inmediato. Las acciones didácticas, de parte del docente, pueden estar dedicadas a la creación de repertorios de imágenes (tanto figurativas como abstractas), seleccionadas para la educación de la mirada, a la selección de objetos con distintas texturas y formatos, al diseño de momentos para mirar libros ilustrados (libros álbumes) y a la apreciación de las imágenes del entorno natural inmediato.

Es necesario repensar el uso de carpetas, ya que las percepciones y exploraciones son, muchas veces, efímeras e intangibles materialmente. De esta forma es que se alienta a los y las docentes a pensar las prácticas de enseñanzas como experiencias y no como actividades (Spravkin, 2008), como procesos y no como producto final, desde la mirada de Gadamer (2012), como un tiempo de fiesta y celebración. En este sentido, se hace necesario resaltar que lo vivenciado en las propuestas en torno a la expresión y creación no son simples trabajitos que pueden ser guardados en una carpeta, y tampoco tienen el objetivo de construir un muestrario de procedimientos técnicos. Las experiencias a las que se hace referencia en este Diseño Curricular relatan un proceso que queda registrado en cada uno de los niños y las niñas y abarca mucho más de lo plasmado en una cartulina. De esta manera, se considera que las producciones artísticas plástico-visuales se presentan en múltiples formas y tamaños: como vivencias performáticas, como construcciones tridimensionales, como procesos colectivos en diversos soportes (murales), o bien, como creaciones bidimensionales de diferentes tamaños.

Por la característica experiencial de estas prácticas educativas es que se considera que los niños y las niñas que transitan su última etapa en la Educación Inicial pueden contextualizar y reflexionar en torno a las vivencias, para poner en palabras y para sistematizar conceptualmente los aprendizajes que son particularmente vivenciales.

A partir de que el niño y la niña ingresan al mundo simbólico, los y las docentes podrán acompañarlos, brindando palabras y celebrando el encuentro con sus propias producciones. En estos momentos, la utilización de diversos materiales y herramientas serán seleccionados con la intención de ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas.

Los materiales, las técnicas o los procedimientos utilizados para la educación plástica en los primeros años deberán ser los propios de las Artes Visuales, como marcadores, rodillos, lápices blandos, crayones, pinceles, pinceletas, témperas, tintas, arcillas y otros. La forma de uso será gradual en relación con sus posibilidades motrices, cognitivas y afectivas, y siempre teniendo en cuenta que las primeras experiencias en cuanto al uso de dichos elementos serán pensadas desde la exploración.

Las producciones plástico-visuales en la infancia son representaciones proyectadas de su corporeidad y registros de sus experiencias en el mundo, por lo cual las intervenciones didácticas deben cuidar la libre expresión de cada niño y niña cuando crean sus propias formas de decir en el hacer plástico. Por este motivo, el o la docente acompañará los aprendizajes con una presencia activa y diseñará estrategias para que los niños y las niñas puedan ampliar su capacidad de imaginar y enriquecer sus producciones, siempre dando lugar a la diversidad en las distintas formas de expresión.

Se sostiene la importancia de desterrar de las prácticas pedagógicas el uso de imágenes pre-dibujadas, estandarizadas, para colorear, las fotocopias para pintar y los concursos que intervienen y emiten juicios de valor a las producciones de los niños y las niñas. Estas prácticas deben ser modificadas, ya que marcan estructuras perceptivas limitadas y empobrecidas que no brindan oportunidad de experiencias para ampliar aprendizajes, capacidades, y a su vez, vulneran la expresión de los niños y las niñas, dado que rellenan aquello que hizo un adulto o adulta, aun siendo una reproducción de obras de arte, por lo tanto no tienen ningún valor en la educación estética y artística.

Una de las primeras intervenciones o acciones docentes será la observación participativa de los niños y las niñas en las distintas escenas de enseñanza. Esto es necesario para evitar interrupciones en el proceso creativo y acompañar favoreciendo los momentos de creación e imaginación.

Música

Los saberes musicales de los niños y las niñas no surgen como cualidades innatas, sino como resultado de reiteradas experiencias de aprendizaje en un contexto enriquecedor, incluso desde antes del nacimiento. Claudia Soto y Rosa Violante (2016) manifiestan que para lograr una experiencia estética significativa y una propuesta sensible es preciso que el adulto/adulta/docente pueda establecer con el niño y la niña una conexión emotiva a través del vínculo, el sostén y el afecto; así la voz interpretada en vivo, el gesto y la expresión convocarán a la escucha con interés y deleite, inspirando el juego, la exploración y la comunicación. Ambas autoras destacan la importancia de un o una docente o adulto, adulta facilitador capaz de construir una conexión emotiva y sensible con lo que el niño o la niña percibe, observa, produce y explora. En un orden similar y en sintonía con las propuestas pedagógicas de R. Murray Schafer, Violeta H. de Gainza coinciden en caracterizar al y la docente de música del siglo XX como “un educador que no enseña pedagogía y ni siquiera enseña música, sino que hace música con sus alumnos” (H. de Gainza; 1975:3). Condición que

remite a una de las formas de enseñar específicas de la Educación Inicial, mencionadas en el encuadre pedagógico del presente Diseño Curricular, como lo es enseñar realizando acciones conjuntamente.

Se propone entonces pensar en un o una profesional comprometido con su labor, consciente de la responsabilidad de su rol como mediador entre las infancias y sus vivencias estético-expresivas. Un o una docente con disponibilidad para desplegar su tarea desde el sostén afectivo y corporal, partícipe conjunto en las experiencias de exploración y búsqueda de variadas formas de expresión a través del lenguaje musical y el juego. Dispuesto a recrear la música desde el gesto y el juego corporal, la danza y el movimiento creativo. Desarrollando su tarea diaria a través de propuestas de sensibilización, expresión y creación; propiciando momentos y espacios para escuchar con atención y disfrutar de la música. Con ganas de jugar, bailar, imaginar y contagiar esa emoción que aparece cuando la música se hace presente. Promoviendo el placer por hacer música a través del canto o con el acompañamiento de juguetes y objetos sonoros, instrumentos formales e informales y diversos elementos que permitan vivenciar una canción, una ronda o una melodía desde sus múltiples abordajes. Al y la docente le corresponde indagar en las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno, para promover así el rescate de la diversidad cultural y geográfica de su región y del país, dando espacio al respeto y la integración de las diferentes voces y expresiones presentes en su propia comunidad y en el territorio de la provincia de Río Negro, en particular.

Enseñar también implica armar escenarios y desplegar recursos que inviten a la exploración, la contemplación/audición y el juego. El y la docente puede diseñar y planificar el aprovechamiento lúdico y visual de los espacios y sus niveles de estímulos: grados de saturación, zonas de descanso visual y sonoro, calidad de las imágenes presentes (Richter y Rebagliati, 2005). Para propiciar experiencias estéticas enriquecedoras será fundamental disponer de un ambiente que permita escuchar, contemplar, explorar y crear con espacios que inviten a los y las bebés, niños y niñas a sentirse acunados, cuidados y seguros (Soto y Violante, 2016). Un ambiente que propicie el movimiento, la exploración sonora, el juego y la integración con otros lenguajes artísticos; en lo posible, que se puedan modificar para adaptarlos a diferentes propuestas: si la actividad está planificada desde el baile o la expresión corporal, será necesario despojar el lugar de muebles y elementos que obstaculicen la acción; si se propone la exploración o la escucha atenta, el ambiente debe ser cálido y alejado de ruidos externos. La presencia de imágenes, juguetes y demás elementos no deben ser obstáculos que distraigan la atención.

En cuanto a los objetos y elementos para utilizar, será fundamental ofrecer estímulos sonoros que cautiven el oído y la emoción, el uso de juguetes e instrumentos de buena calidad sonora, al igual que los equipamiento de audio y un ambiente cálido y despojado de estímulos visuales que contaminen el espacio, ruidos o interferencias sonoras exteriores. El repertorio sonoro y musical deberá ser variado y diverso en su origen y contenido. Además de arrullos, juegos tradicionales, danzas y canciones infantiles, el o la docente podrá seleccionar obras no pensadas originalmente para niños y niñas, pertenecientes a diversas manifestaciones de la cultura universal. La enseñanza no debería desarmar la riqueza de la obra en su totalidad y el o la docente no deberá interrumpir o interferir en su apreciación y disfrute (Soto y Violante, 2016).

Literatura

En cuanto a las formas de enseñar vinculadas con la experiencia de la literatura, indudablemente una de las claves desde los primeros contactos con los y las bebés será la realización de acciones conjuntas cuando se canta, se recita un poema, se narra un cuento, se exploran libros. Esos momentos de encuentro con los niños y las niñas de manera individual o grupal son claves a la hora de sensibilizar y potenciar la experiencia literaria. Deben ser momentos cuidados que implican un contacto amoroso, en los cuales se construye un vínculo afectivo con los niños y las niñas; se ofrece también la disponibilidad corporal para abrazar, contener, mecer, sentarse junto a ellos o ellas mientras se lee, se recita, se acompaña la lectura que el niño o la niña realiza. Esto significa una selección cuidada del material literario, la lectura, memorización o ensayo previo; el cuidado de la voz, la mirada, el gesto que convoca, invita a la escucha atenta. De esta manera, se propicia el desarrollo y exploración de las capacidades básicas que involucran las Prácticas del Lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

En el caso de la construcción de escenarios, una de las claves para pensar en la lectura y exploración de textos será la construcción de un ambiente de lectura (como se mencionó en la Caracterización), que propicie el acceso y la exploración de los libros, cómoda y estéticamente diseñado que invite a la lectura. El o la docente acompañará la exploración, estará atento a los requerimientos de los niños y las niñas, se acercará para preguntar acerca de sus interpretaciones lectoras, leerá si lo solicita alguna niña o niño. Se conversa acerca de las cuestiones emotivas o sensibles que despertó el texto leído, se intercambian opiniones y, desde su rol, el o la docente construye el entramado para que eso ocurra sin condicionar desde su lectura las interpretaciones de los niños y las niñas. En los momentos de narración oral también es importante considerar la ambientación del espacio para lograr la disposición del grupo a la escucha. Allí, palabra y corporeidad construirán otras posibilidades de experiencia con la literatura. También el ambiente de lectura implica la instalación de la conversación literaria. En el caso de la narración oral o la lectura de textos, las ambientaciones generan el clima necesario para la escucha atenta y participativa, el disfrute de la voz que cuenta y que canta.

Las experiencias estéticas vinculadas con la literatura resignifican la vida cotidiana a través de las canciones o nanas en el momento de descanso, las rimas, juegos de crianza y poesías durante la alimentación o el cambiado. Esas experiencias y selección poética realizada se compartirán recurrentemente, promoviendo que los niños y las niñas también reciten, jueguen con el lenguaje de manera conjunta con los y las docentes. En esos intercambios se ofrecerá la disponibilidad corporal que acompañará al juego lúdico o emotivo que propone el lenguaje literario.

✓ Motricidad

La cualidad más pertinente que describe a un y una docente en este campo es el de disponibilidad corporal, ya que este condensa la manera en que hay que disponerse en relación con el desarrollo y la expresión de las diferentes corporeidades de los niños y las niñas. Teniendo en cuenta que la enseñanza tiene como condición básica o central la disponibilidad, debe quedar claro que la dimensión corporal implica una condición o forma de poner el cuerpo en relación con la constitución de los cuerpos. Pero esta disponibilidad no es solo un enunciado discursivo, sino que confronta a los y las docentes a tomar un posicionamiento profundamente ético y estético. Se convierte en un acto desde la posición de mediador de la cultura.

Desde la perspectiva de la motricidad, se priorizan las experiencias estéticas y directas, donde el cuerpo se encuentra en situación. Asimismo, se recurre a la multitarea porque esta permite propender a la autonomía, a la selección de objetos, a la elección de propuestas y a la variación de encuentros que vehiculizan el momento particular de cada niño y niña.

En esta línea, disponerse es poner al juego en el centro de la acción, sosteniendo la integralidad y globalización de las propuestas; esperando, acompañando y respetando los tiempos de cada uno, y sobretodo ubicándose de tal manera en la escena que ellos y ellas sean los protagonistas. Esa manera requiere del estar advertidos de que esta tarea se relaciona con el arte en esa dimensión donde encontramos un distancia muy sutil entre el estar en el cuadro y estar afuera. Significa entrar y salir de las escenas de manera provocadora, pero para ello es necesario diseñar y anticipar las acciones y uno de los ejes de esta función se hace fuerte en la acción central que denominamos espacio intervenido.

Como se indica en el encuadre pedagógico, también se proponen en esta línea los escenarios permanentes para el desarrollo de juegos: motores, de exploración de materiales y objetos, de construcción, de ejercitación y coordinación motriz, del "como si" y producción artístico-expresiva, corporal, plástica y sonora.

La disponibilidad corporal se demuestra en actos cuando se hace que estos espacios demuestren su funcionalidad, que ahí pasan cosas; que son espacios constructores y transformadores de los cuerpos; que son espacios de seguridad que enmarcan los riesgos de manera controlada, con una cuota de angustia y frustración que se pueda tolerar para avanzar. Que son espacios para el encuentro, las disputas y los arreglos, en un clima de cuidado, amable, habitable y habitado y que, por último, promueven la autonomía, la curiosidad y el conocimiento. En definitiva, la disponibilidad corporal del y la docente no se enuncia, se percibe y se comprueba en las diversas corporeidades de los niños y las niñas que lo "tocan" en la tarea cotidiana.

En este sentido, los Organizadores que conjugan sustancialmente con esta dinámica resultan ser: los Proyectos de juego, las Experiencias estéticas y la Multitarea. Estos, como se desarrolla en el encuadre pedagógico, proponen propuestas globalizadas; comprometen a las experiencias del Campo en su variedad y se expresan en NAC (corriéndose de los contenidos puntuales); respetan los tiempos grupales y singulares del desarrollo; convocan a la acción genuina, que se muestra en el: jugar, explorar, construir y representar y en definitiva alientan la construcción de un Ambiente Alfabetizador.

Para finalizar, consideramos que es indispensable sostener las formas de enseñar señaladas en el planteo general, que refieren a la reiteración de propuestas, que no implican nunca la repetición de lo mismo. Para ello se recurre a la novedad que trae cada encuentro, en otro tiempo, con otros compañeros o compañeras y donde la significación del objeto tampoco es la misma. En estas propuestas se provocarán las experiencias directas que se vehiculizan con preguntas, planteos, obstáculos. Siempre nombrando y enunciando lo que sucede, lo que hacemos y anticipando los sucesos por venir, sin caer en enunciados vacíos ni sobreinterpretaciones; dejando que de los silencios emerja el cuerpo discursivo de los niños y las niñas; recordando que la palabra "silencio" proviene de *sileo*, que no se define como insonoro, sino como carente de movimiento. En este sentido, los y las docentes deben saber cuándo detener su acción para que surja el movimiento singular de cada niño y niña; y en esa medida, dis-ponerse es fundamentalmente un acto de renuncia a la propia acción, para que aparezcan los actos de los demás. Entonces...silencio.

3.2.8

Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático

La gente, hecha de maíz, hace el maíz. La gente, creada de la carne y los colores del maíz, cava una cuna para el maíz y lo cubre de buena tierra y lo limpia de malas hierbas y lo riega y le habla palabras que lo quieren. Y cuando el maíz está crecido, la gente de maíz lo muele sobre la piedra y lo alza y lo aplaude, y lo acuesta al amor del fuego y se lo come, para que en la gente de maíz siga el maíz caminando sin morir sobre la tierra.

Eduardo Galeano, 2010

3.2.8.1. Caracterización del Campo

Abordar el ambiente en la primera infancia supone acercar a los niños y las niñas a su entorno natural, social, tecnológico y matemático, desde experiencias significativas dotadas de sentidos. Así, el ambiente se concibe como un *entramado dinámico y dialéctico* entre los componentes físicos de la naturaleza, los biológicos y los socioculturales, incluye elementos desde lo geofísico a lo cultural, de lo actual a lo histórico, de lo inanimado a lo espiritual. Señala Zabalza (2016: 26): "se trata de una dialéctica en función de la cual todos los elementos intervinientes se ven alterados por los otros en la búsqueda de un equilibrio inestable e incompleto que exigirá nuevas adaptaciones y cambios". En palabras de los y las docentes "...podríamos definir la concepción de ambiente como un entramado socionatural. Lo social y lo natural están en permanente interacción, modelándose mutuamente. El ambiente es parte de uno y uno es parte del ambiente. Es por ello, que a la hora de pensar nuestras prácticas debemos considerar la complejidad del mismo ya que está en permanente cambio y movimiento"[40].

El ambiente como sistema complejo comprende, además, los sentidos y significados que los hombres y las mujeres hemos ido construyendo en torno a él. Los conflictos y las tensiones forman parte del ambiente. Los problemas ambientales no son cuestión "de la naturaleza", son emergentes de los modos de producción y consumo. Cada sociedad establece una relación diferente con el medio natural, da un uso productivo a algunos recursos naturales, depreda otros y mantiene recursos sin utilizar. Esta relación depende del conocimiento científico y tecnológico, de aspectos económicos y de proyectos y modelos sociales y culturales (Brailovsky y Foguelman, 2006).

Abordar la categoría de ambiente desde nuevos marcos conceptuales implica "des-cubrir" la cara oculta de la Modernidad, afirmar la alteridad de "el Otro": "el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienada" (Dussel, 2000: 49), instalar nuevas miradas que permitan repensar el impacto del colonialismo del ser, del poder, del saber; problematizando las tensiones entre las miradas legitimadas históricamente global, regional y local.

Desde la educación, se considera necesario trabajar sobre la construcción de una mirada crítica, dar luz a los conflictos y las tensiones que se generan, y entenderlos como parte de los procesos históricos, económicos y culturales. Un abordaje que complejice la mirada, interrogue, problematice la realidad, haciendo visible lo que ha permanecido oculto. Apuntar a pensar en el desarrollo no solo en términos económicos, sino también sociales y ecológicos, que permita, de acuerdo con Guimaraes (2002: 66):

> ***…la emergencia de un nuevo estilo de desarrollo: ambientalmente sustentable en el acceso, y uso de los recursos naturales, y preservación de la biodiversidad; socialmente sustentable en la superación de la pobreza y de las desigualdades sociales y que promueva la justicia social; culturalmente sustentable en la conservación y legitimación de valores como de prácticas que identifiquen a comunidades y pueblos en la promoción del respeto a la multiculturalidad como condiciones de una sociedad sin discriminaciones; políticamente sustentable al profundizar la democracia y garantizar la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones.***

[40] Aporte Jornada Institucional: Campo de Experiencias del Ambiente. 21 de septiembre 2017. Río Negro.

Las instituciones educativas tienen un papel fundamental en el análisis y en la comprensión de esta realidad compleja y a su vez cada comunidad educativa puede ser un buen lugar donde imaginar y experimentar estrategias para vivir, acorde con los principios del desarrollo sostenible en la práctica diaria. En reconocimiento a la necesidad de abordar estas problemáticas en la educación, la provincia de Río Negro incluye, en su Ley Orgánica, bajo la denominación de contenidos asociados a nuevos derechos, a la Educación Ambiental como contenido transversal a todos los niveles de educación.

La Educación Ambiental tiene por finalidad promover el conocimiento sobre los principales problemas ambientales desde la escala local a la global y su relación con los procesos sociales, históricos, culturales y económicos; debatir sobre las causas; reflexionar críticamente sobre el modelo de desarrollo económico y proponer alternativas basadas en el modelo de desarrollo sustentable (Ley de Educación de Río Negro F N° 4819).

¿Es posible trabajar en este sentido con niñas y niños en la Educación Inicial? Es importante tener en cuenta que los niños y las niñas no son los responsables de las problemáticas socioambientales actuales, ni es su responsabilidad enmendar aquellas cuestiones que las sociedades, en su conjunto, no han podido aún resolver. El abordaje en la Educación Inicial estará enfocado en promover el desarrollo de la conciencia del rol social que también tienen en el ambiente, la valoración y el respeto por la diversidad de formas de vida y la necesidad de cuidarlo y mejorarlo. Se pone el acento en reconocer y valorar el derecho a la recreación y a la vida en un ambiente saludable, fomentando el placer y el gusto en la realización de actividades al aire libre, en contacto con el entorno natural. En este sentido, se pueden construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles, detalladas y complejas sobre el ambiente, y que comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos socioculturales, naturales, tecnológicos y matemáticos que lo conforman.

La realidad social en el Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente

El mundo contemporáneo se encuentra atravesado por profundas transformaciones sociales, nuevos problemas, cambios en la vida cotidiana y en las subjetividades; que nos invitan a repensar la realidad desde otros enfoques. Los conflictos sociales, la profundización de las desigualdades, la discriminación, las lógicas de mercado, la vulneración de derechos requieren que las educadoras y los educadores busquen diversas formas de enseñar la realidad social. En este sentido, se la concibe desde una relación dialéctica que vincula a las personas con el mundo que las rodea. Toda realidad social constituye una trama compleja, una totalidad en la que intervienen distintas dimensiones: económicas, políticas, culturales, sociales. “En la realidad social se expresan los conflictos, cambios y continuidades, la diversidad cultural y las desigualdades de las sociedades a lo largo del tiempo y en espacios construidos socialmente, en un constante movimiento en el que los aspectos materiales y simbólicos se entrelazan” (DCFDEI, 2008: 55).

Pensar la enseñanza de la realidad social y cultural en la Educación Infantil implica asumir un posicionamiento ético, político y filosófico en el abordaje de las problemáticas teniendo en cuenta desafíos y tensiones. Así mismo, en esta línea, es necesario reconocer a los niños y las niñas

como sujetos plenos de derechos desde el paradigma de la Protección Integral de los Derechos Humanos, tal como lo plantean: la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), reconocida en la Constitución Nacional en el año 1994 (Art. 75 inc. 22), la Ley Nacional N° 26061 y la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes N° 4109 de la Provincia de Río Negro. Consideramos que abordar los derechos de los niños y las niñas en la Educación Inicial resulta imprescindible para la conformación de una ciudadanía democrática, trascendiendo las concepciones liberales y neoliberales que conciben a los derechos de infancia como derechos individuales hacia una concepción de derechos sociales, tal como plantean Rebagliati y Hecker (2012). Retomando los aportes de Eduardo Bustelo: "Todos los derechos de las niñas, niños y adolescentes son derechos sociales… su garantía es esencialmente política por lo tanto corresponde a la sociedad en su conjunto instrumentarla". Los "derechos humanos son una cuestión educativa" (Cullen, 2008: 60), para que esto suceda deben incluirse como contenidos y transformarse en prácticas institucionales y en propuestas de enseñanza.

En este marco se plantean algunas claves que atraviesan la enseñanza de la realidad social que podrían guiar la construcción de experiencias ricas y potentes:

- El reconocimiento de la relación entre conciencia histórica y memoria: una conciencia histórica que nace desde interrogantes en el presente y recupera memorias del pasado, pensando en un proyecto de futuro, memorias habitadas por recuerdos y por olvidos, por actores sociales individuales y colectivos.

- La recuperación del pasado para las nuevas generaciones como legado, pasaje, trasmisión, abordándolo desde una responsabilidad político-pedagógica que implica la incorporación de la historia reciente como un diálogo entre memorias, identidades y derechos humanos.

- El abordaje de los conceptos de cultura e identidades como plurales, complejos y polisémicos: desde mediados del siglo XX las Ciencias Sociales han ido superando la noción de cultura como "singular", única, coherente, hacia una nueva concepción que vincula la cultura a los procesos de dominación, propios de las sociedades contemporáneas. Esta perspectiva "incluye la mirada sobre las contradicciones dentro de las propias culturas, por lo que ya no debería hablarse de *la cultura*, sino de *prácticas culturales* marcadas por las relaciones sociales y por el ejercicio diferencial del poder" (Santillán, 2007: 149). Las identidades culturales son dinámicas y se desarrollan en contextos históricos concretos, atraviesan diversas clases sociales, incluyen sentimientos de pertenencia, valores y creencias. Avanzar en la actualidad hacia propuestas culturalmente pertinentes es un proceso complejo que requiere superar posiciones "ingenuas, neutras e inocentes hacia propuestas críticas que develen relaciones de poder, dependencia, reproducción y/o transformación social" (Peralta, 2017: 73).

- La incorporación de la perspectiva de género promoviendo la deconstrucción de los estereotipos basados en las relaciones de género que en muchas oportunidades dan cuenta de prácticas discriminatorias en las formas de construir "simbólicamente roles y atributos a las personas a partir del sexo biológico" (INADI, 2014: 12). Resulta imprescindible el abordaje de esta perspectiva desde los primeros años con los niños, las niñas y sus familias en el marco de la Ley N° 26150 de ESI.

- El reconocimiento a los sujetos sociales como protagonistas de la realidad social: hombres, mujeres, niños, niñas; seres sociales que conforman grupos, organizan instituciones y establecen relaciones desde los consensos y los conflictos. Se sugiere, por ejemplo, abordar propuestas relacionadas con diversas formas de trabajo (profesiones, oficios), organizándolas de manera contextualizadas en un recorte de la enseñanza.

- El reconocimiento del espacio social como espacio socialmente construido, "lugar donde se desarrollan los acontecimientos: producto de una construcción colectiva, que adquiere características propias de acuerdo a la cultura y cuya organización cambia con el tiempo" (Goris, 2007:37). Los espacios como construcciones de las sociedades por ejemplo, si se aborda una propuesta relacionada con El Mercado (de la Estepa de Dina Huapi, el Mercado Comunitario de Bariloche, el Mercado de frutas y hortalizas del IDEVI de Viedma) o Las Ferias (Artesanal de Bariloche, Artesanal de El Bolsón, Feria Provincial de Educación, Artes, Ciencias y Tecnología, Feria Municipal del Libro en Viedma, entre otras) se pueden pensar como lugares de compra y venta de productos, de intercambio de dinero, circulación de mercancías, venta de productos primarios, de fabricación artesanal, industrial, lugares donde intervienen diversas formas de trabajos, lugares de encuentro y sociabilidad entre vecinos y vecinas, de intercambio cultural, indagar los cambios y permanencias en el tiempo.

- El abordaje de la enseñanza del mundo social desde la complejidad: pensando en la selección de "contextos" en los que intervengan las dimensiones sociales, espaciales, temporales, tecnológicas, económicas, políticas, culturales.

- El reconocimiento del conflicto social como inherente a toda sociedad. En este sentido, algunos se manifiestan de forma abierta (reclamos sociales, huelgas), otros quedan encubiertos (Romero, 1996), o latentes (desigualdades, vulneración de derechos). Se sugiere proponer recortes de la realidad desde las visiones del conflicto social, lo cual implica plantear interrogantes, por ejemplo, durante la salida a una plaza (Varela, Ferro, 1999): ¿por qué hay gente durmiendo allí? o ¿por qué la gente se manifiesta en la plaza? .Abordar la realidad histórica desde las visiones del conflicto social permite recuperar los actores sociales individuales y colectivos, sus luchas, esperanzas, desigualdades, superando las imágenes estáticas y edulcoradas de la vida cotidiana del pasado.

- La construcción de la noción de tiempo histórico, la cual "constituye la dinámica de la realidad social en permanente cambio. Cambio y permanencia, diacronía y sincronía" (Goris, 2007: 37). En este sentido es posible abordar la vida cotidiana como puerta de acceso al pasado histórico: lo cotidiano, lo que transcurre todos los días nos permite "leer" lo que sucedió en el pasado, en los ámbitos de la vida pública y privada, desde las formas de vestirse, amarse, alimentarse, divertirse, los lugares de esparcimiento, las costumbres familiares. "En cada objeto, en cada experiencia es posible "leer" partes, fragmentos, de la vida de una sociedad, con toda la complejidad que ello supone. La "microhistoria", el análisis de lo cotidiano es una manera de analizar "microcosmos" que reflejan, de algún modo, la complicada trama de la vida de los hombres" (Svarzman, 2000: 24).

- El abordaje de acontecimientos y procesos sociohistóricos (perspectiva latinoamericana, nacional, regional y local) desde la búsqueda de relaciones, interrogantes, cambios y permanencias. Para favorecerlo es necesario reformular el sentido de las conmemoraciones en las instituciones educativas permitiendo revisitar el pasado desde diversas propuestas significativas en diálogo con las familias y las comunidades, incluyendo el abordaje del pasado reciente.

- El reconocimiento de la interculturalidad desde la pertinencia cultural. Es deseable que se pueda propiciar una educación intercultural que favorezca la integración de las culturas de proveniencia y pertenencia de los niños y las niñas, lo cual implica para los adultos y las adultas involucrados poner en juego valores, prejuicios, xenofobias y etnocentrismos negativos. Se deben ofrecer nuevas propuestas, situaciones que recuperen las culturas locales y regionales, nacional, latinoamericana, global, mundial. Es importante reconocer que los avances tecnológicos y los medios de comunicación permiten vincular a los niños y las niñas con espacios y realidades distantes; se trata de ampliar los horizontes que el mundo actual les ofrece partiendo de las propias culturas. Resulta muy valioso poder recuperar algunas propuestas de enseñanza implementadas en la provincia de Río Negro que avanzan hacia la interculturalidad, tal es caso de las actividades relatadas por la directora y un maestro perteneciente a la comunidad mapuche del Jardín de Infantes N° 60, de San Carlos de Bariloche.[41] Esta experiencia narra el abordaje de un Proyecto que recupera la transmisión de la cultura mapuche a través de cuentos, canciones, el sentido de la platería y los instrumentos musicales. Desde un trabajo profundo, vinculado con las identidades barriales, la institución buscó visibilizar esta cultura a la que pertenecen muchas de las familias, los niños y las niñas del barrio.

- La construcción de ciudadanía implica hablar de construcción de democracia, de formar sujetos políticos que puedan ejercer sus derechos a decidir, participar y desarrollarse. Los niños y las niñas tienen el derecho a la libre expresión, a ser escuchados y, los adultos y adultas, la responsabilidad de escucharlos. “Este deber no se puede reducir a la pura libertad del niño a expresar su experiencia a los otros niños y a los adultos, sino que significa en concreto, el deber del adulto de aprender de los niños, de penetrar cuanto sea posible al interior de la perspectiva de los niños…” (Rebagliati y Hecker, 2012).

- La revisión de “lo cercano” y “lejano”. En esta línea el abordaje de la cercanía y la lejanía en niños pequeños y niñas pequeñas debe pensarse desde el juego, las narraciones, los cuentos, las películas, que permiten contextualizar y “fijar” los acontecimientos aunque sucedan en tiempos y espacios lejanos (Zelmanovich, 2007).

- La vinculación del juego dramático para abordar la realidad social a través de las acciones cotidianas de la vida hogareña y del trabajo (oficios y profesiones).

[41] Apuntes de Jardín: Episodio “Ser maestros”, minuto 12:20. Canal Encuentro: disponible en: http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8199/2615?temporada=1

- La construcción de conocimientos relacionados con el ambiente a través de las experiencias directas y del planteo de situaciones problemáticas. En las experiencias directas los niños y las niñas interactúan directamente con la realidad socio cultural; la información que se obtiene de ellas "no está mediatizada por otros ni se refiere a ámbitos físicamente distantes" (Varela y Ferro: 2007). De esta manera resultan muy significativas.

La discusión sobre temas cotidianos como la libertad, la muerte, el trabajo, el amor, la identidad son algunas de las propuestas de filosofía con niños y niñas que facilitan la construcción de experiencias de la Realidad social. Podemos citar a las profesoras Hecker y Rebagliati, quienes llevaron a cabo (desde los Institutos de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, El Bolsón, y la Universidad Nacional de Río Negro) propuestas de talleres de filosofar en la Educación Inicial (Proyecto: Comunidades de niños pequeños con pensamientos propios).

La realidad natural en el Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente

En la caracterización del Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático, se hace referencia a la concepción de ambiente, su complejidad, la perspectiva sistémica desde donde se concibe la realidad en la que somos comunidad. Los enfoques multidimensionales ingresan en forma tardía, habiendo sido, históricamente "privilegiadas", las Ciencias Naturales como cuerpo de conocimiento validado para la "explicación" de los componentes y procesos del ambiente. El viejo paradigma nos atraviesa, pero resulta obsoleto para comprender los aconteceres a la luz de la complejidad. Los desafíos de una educación pensada desde los derechos, nos pone de cara a quitar el velo inocente con el que las sociedades (y la educación) explican la realidad. No obstante, cada dimensión disciplinar tiene su aporte particular que nutre la comprensión del ambiente en cuanto sistema complejo. La construcción del objeto de conocimiento natural (físico, químico, biológico, astronómico) tiene particularidades, dado que el sujeto cognoscente puede modificar las condiciones del objeto pero no sus propiedades. (Así, los objetos se caen, las poleas o las palancas modifican la fuerza por aplicar para el desplazamiento de un objeto, los procesos de desarrollo son sucesivos y progresivos, el aire caliente asciende, los peces solo viven en el agua, las estrellas se observan en la oscuridad).

Los y las docentes, al conocer los aportes de las Ciencias Naturales, podrán pensar escenarios de juego, propuestas de exploración y situaciones problemáticas que les permitan a los niños y las niñas conocer algunas características del entorno próximo y lejano, las propiedades de los materiales; categorizar; encontrar algunos patrones, permanencias y cambios; descubrir algunas relaciones; anticipar sucesos; construir ideas y conceptos significativos; hallar lo común y lo diferente en la unidad y en la diversidad.

En la Educación Inicial se debe ofrecer la posibilidad de enriquecer y ampliar la comprensión del entorno. Ya Kamii (1978) propone la idea de la exploración de niños y niñas en cuanto aproximación al conocimiento del ambiente, sin pretender una "educación científica" en la Educación Inicial. Indagar y conocer el ambiente para explicar, comprender, tomar decisiones personales y colectivas para intervenir, resolviendo problemas del ambiente que habitamos.

A continuación se desarrollan algunos aspectos que pueden sostener la práctica docente en función de la mirada del ambiente desde los componentes naturales. Melina Furman (2006), explica y abre la pregunta acerca de lo que significa “saber ciencia” en la actualidad. “Saber ciencia hoy es estar alfabetizado científicamente. Esto implica no sólo conocer el ABC de la ciencia sino ser capaces de utilizarlo en nuestras vidas para entender el mundo en el que vivimos y tomar decisiones sobre la base de ese conocimiento” (Furman, 2006: 39-40). La autora continúa destacando tres aspectos fundamentales de ese ABC:

- Las “grandes ideas” sobre cómo funciona el mundo natural (tiene que ver con poder darles sentido a las grandes ideas, por ejemplo, en Biología: “entender cómo los organismos evolucionan en respuesta a las presiones del ambiente…”). Las grandes ideas son pilares de las disciplinas (Ciencias Biológicas, Física, Astronomía, Química, Ciencias de la Tierra), que nos sirven para comprender multiplicidad de fenómenos. Que los y las docentes conozcan bien estos ejes o pilares sobre los que se estructuran y comprenden las ciencias es fundamental para poder organizar la enseñanza, orientar la propuesta y enfocar en el conocimiento de fenómenos que permita acceder a la descripción o resolución de múltiples y diferentes situaciones.

- Conocer el modo en que la ciencia genera conocimiento. La autora nos habla de la ciencia como una forma de conocer el mundo en que vivimos que se basa en el contacto con los fenómenos, la formulación de preguntas, el diseño de experimentos para poner a prueba posibles explicaciones… por fuera de los planteos de la autora, cabe destacar que “el conocimiento científico es una construcción particular de lo real, pero no es lo real…” (Furman, 2006: 40). Este posicionamiento permite orientar a un tipo de conocimiento que es abierto, provisorio, verosímil. En este sentido, abordar explicaciones, descripciones desde las Ciencias Naturales y la Tecnología nos pone en una dimensión de la que podemos construir-deconstruir-construir, reconociendo la intervención humana transformadora, no ya exclusivamente de la naturaleza sino de los modos de explicarla. Toda producción de conocimiento científico tiene un carácter histórico, social y colectivo (Fumagalli, 1999).

- Comprender el rol de la ciencia y la tecnología en la sociedad. Se refiere a “entender la ciencia (y la tecnología) como una institución social con influencias políticas, económicas, religiosas y culturales que afectan qué se investiga, por qué y para quiénes es parte fundamental del ABC” (Furman, 2006: 40). En estos términos entendemos que un país que produce satélites (ARSAT) tiene una intencionalidad diferente (perspectivas y proyectos a futuro) que uno que se orienta a producir conocimiento referido exclusivamente a la producción primaria. “Saber ciencia significa tener las herramientas para poder comprender, cuestionar, analizar el mundo en el que vivimos y poder debatir y tomar decisiones basadas en la evidencia y el conocimiento” (Furman, 2006: 40).

La curiosidad de niñas y niños que asisten a la Educación Inicial y la fascinación respecto de la naturaleza favorecen el acercamiento y las descripciones de componentes, procesos y fenómenos naturales. Son los y las docentes quienes habilitan, proponen y acompañan la indagación del ambiente, invitando a descubrir nuevas miradas que permitan observar, analizar con “otros ojos”, complejizar el entorno, elaborar hipótesis, anticipar algunos sucesos, diseñar intervenciones, buscar información, indagar diversas fuentes, sacar algunas conclusiones.

Kamii y DeVries (1983) reconoce el valor de la relación que existe entre la acción de niños y niñas, docentes y materiales. Apoyada en los aportes de Piaget, la autora otorga más importancia al desarrollo estructural del conocimiento que a la adquisición de contenidos. En sintonía con esto, el lenguaje queda como apoyatura de la acción, subsidiario en el aprendizaje. En tanto, los aportes de Montse Benlloch (1992) reconocen que, además de la acción, *"*para que el aprendizaje se convierta en conocimiento debe ser contextualizado y compartido en un marco de interacciones, donde el lenguaje juega un papel muy importante" (84). Superando la tríada de Kamii (articulación entre las acciones del niño y la niña, las preguntas e intervenciones docentes y la disposición de los materiales), Benlloch introduce el valor de las representaciones. Por ejemplo, las cosas grandes y pesadas se hunden y las pequeñas y livianas flotan. Desde esta perspectiva el lenguaje ocupa un lugar importante para la expresión verbal de las ideas pero no es el único. La comunicación verbal es solo un modo de expresar las representaciones internas. El y la docente podrán "escuchar" la expresión de las representaciones en la acción, disponiendo de un ambiente de aprendizaje adecuado (tipo y distribución de materiales) y de intervenciones problematizadoras.

La tecnología en el Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente

En su recorrido histórico, la tecnología irrumpe como una trama de saberes en continua evolución, conformando un verdadero patrimonio, un bien cultural esencial de cada sociedad. La tecnología como producto sociocultural tiene la finalidad de modificar la realidad social y natural para satisfacer necesidades. A diferencia de la ciencia, que intenta conocer los porqués y buscar regularidades en los fenómenos, es decir, generar conocimiento, la tecnología utiliza el conocimiento científico para modificar esa realidad y resolver problemas prácticos en términos de mayor eficiencia (Marpegán, 2004).

En las últimas décadas la relación entre ciencia y tecnología se fue haciendo cada vez más estrecha y sinérgica. La escala de desarrollo de la ciencia, sus prácticas, las temáticas que se investigan, su relación con lo público y lo privado y sus fuentes de financiamiento están íntimamente vinculadas con el desarrollo de aplicaciones tecnológicas. A partir de la consideración de un escenario común para estas prácticas y sus productos, es que se fue acuñando un nuevo término, "tecnociencia", el cual algunos autores describen como un estado general de la práctica científica y tecnológica en que ambas se interrelacionan de manera íntima e inseparable (Massarini y Schnek, 2015). Las innovaciones tecnológicas surgen a partir de un problema, una insatisfacción o una necesidad y están orientadas a transformar la realidad a fin de lograr un propósito (Marpegán et al., 2005). En las situaciones problemáticas se hacen explícitas estas necesidades o deseos, provocando y dinamizando el surgimiento de las soluciones tecnológicas. Cada sociedad adopta, para un determinado problema, una solución tecnológica entre las varias que pueden formularse a partir del conocimiento científico existente (Herrera, 1973). Cada vez que se accede a una nueva tecnología, se incorporan procedimientos, hábitos y nuevas habilidades y se adoptan los valores y las relaciones de producción imperantes en la sociedad donde se originan, evidenciando su legado sociocultural. Además del beneficio buscado, el desarrollo, la producción y el uso de una innovación tecnológica puede estar involucrado en el origen o ser la principal causa de una problemática socioambiental de gran escala temporal y espacial (Massarini y Schnek, 2015). Esto lleva a considerar que tanto su desarrollo como su uso no pueden ser desvinculados de las cuestiones éticas.

La inclusión de la tecnología en este Campo de experiencias continúa el recorrido iniciado en el Diseño Curricular del Nivel Inicial del año 1997. En tal sentido, los propósitos son ofrecer oportunidades para la exploración y manipulación intencionada, experimentación, diseño y construcción de objetos y productos tecnológicos; favoreciendo el acceso a una parte fundamental de la producción cultural y a la comprensión de las relaciones entre los procesos y los artefactos del mundo artificial en interacción con la realidad sociocultural y natural. En el caso particular de las tecnologías de información y la comunicación (TIC), con las cuales los niños y las niñas conviven desde su nacimiento y utilizan desde edades muy tempranas, en este Campo de experiencias se incluyen, promoviendo la utilización y exploración de sus potencialidades. Los contenidos formarán parte de proyectos, unidades didácticas, secuencias que se organizan, respondiendo a los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial. Esto significa que la secuencia de actividades se arma priorizando la experiencia directa sobre los objetos, la organización de las actividades en pequeños grupos, ofreciendo multitarea para que los niños y las niñas tengan la posibilidad de explorar y experimentar por sí mismos, respetando sus tiempos. Se privilegia la enseñanza centrada en el juego y en la construcción de escenarios que ofrezcan objetos, máquinas, herramientas, propuestas para actuar, observar, explorar y experimentar (Dipinto et al., 2011). La Educación Inicial propiciará el acercamiento a la tecnología, sus productos y sus usos a partir de la interacción cognitiva con los objetos, materiales, herramientas y otros productos tecnológicos, la resolución de situaciones problemáticas y el juego de construcción (remitirse al campo de las experiencias lúdicas).

En palabras de los y las docentes, es necesario ofrecer “oportunidades para explorar y manipular, experimentar y descubrir las distintas posibilidades que les ofrecen los materiales y herramientas”[42].

En la interacción con los objetos y materiales, Kamii y DeVries (1983) distinguen diferentes tipos de conocimientos. El conocimiento *físico* que surge a partir del accionar directo sobre el objeto. La experiencia directa permite el reconocimiento de las características y propiedades físicas de los objetos, materiales y los productos tecnológicos. Mediante esta se exploran, experimentan y reconocen las propiedades físicas, propiciandoademás, el desarrollo de la inteligencia o el conocimiento en un sentido general. Un conocimiento *lógico-matemático*, que en las primeras edades se encontrará indiferenciado del conocimiento físico y se construye por abstracción reflexiva. Al mismo tiempo que se construyen estos dos tipos de conocimientos con los objetos, se reconocen sus propiedades culturales, sus usos en los distintos contextos socioculturales, los modos de denominarlos y utilizarlos y sus cambios en el tiempo. A diferencia del conocimiento físico, la información provendrá de las personas y de los acuerdos entre ellas. Este conocimiento *social* implica acuerdos alcanzados por convención, que son diferentes en los distintos espacios, culturas, sociedades, grupos y personas, y se adquiere de la mano de los integrantes de la cultura que muestran cómo denominarlos y utilizarlos (García y Domínguez, 2017).

Los tres tipos de conocimientos estarán implicados en el reconocimiento de las características y propiedades de los productos tecnológicos, herramientas, máquinas y artefactos y sus usos en distintos contextos socioculturales. El desarrollo del lenguaje como modo de representación también adquiere una relevancia particular. En la medida en que el lenguaje verbal se enriquece y se interioriza en pensamiento, se hace más

[42] Aporte Jornada Institucional: Campo de Experiencias del Ambiente. 21 de septiembre 2017. Río Negro.

adecuado para expresar y formalizar las representaciones que el sujeto posee y construye. Según Benlloch (1992), los niños y las niñas acceden a diversos aspectos de las ciencias *cientifizando* su actividad en relación con el mundo físico. La autora destaca que los conceptos científicos son elaboraciones cognitivas muy sofisticadas y se encuentran, por lo tanto, muy alejadas del pensamiento sincrético infantil. Para *cientifizar* es necesario que los y las docentes ayuden a desplazar la actividad que ocurre en el mundo físico al ámbito simbólico, por ejemplo, poniendo en palabras lo que hicieron y los efectos que las acciones produjeron en los objetos, materiales, máquinas y herramientas. Al enriquecer su andamiaje simbólico, este se convierte en una fuente de conocimiento que traduce las formas prácticas y manipulativas que empleó (Benlloch, 1992). Por lo tanto, en la exploración y experimentación con el material concreto, en la vinculación con otras personas, en el operar sobre la realidad y en la estimulación en el uso del lenguaje es que se construirá progresivamente ese reconocimiento.

La resolución de situaciones problemáticas constituye la estrategia privilegiada para diseñar y construir objetos y artefactos tecnológicos. El hacer y la creación como respuesta a una situación problemática o necesidad son la génesis de la innovación tecnológica. Las situaciones problemáticas actúan como disparadores y dan sentido a los conocimientos que operan como herramientas para resolver el problema. A su vez, involucran afectiva y cognitivamente a los niños y a las niñas. Son situaciones de acción que promueven la gestión, la apropiación de nuevos saberes y la modificación o complejización de los que ya poseen. Deben responder a intereses genuinos de los niños y las niñas, ser comprensibles y resolubles por ellos y ellas, ser abiertos de un modo suficiente como para utilizar diversos procedimientos y soluciones. El diseño y la construcción de productos tecnológicos que resuelvan el problema se encontrará íntimamente relacionado con el reconocimiento (en sus tres dimensiones) de los objetos, materiales y productos tecnológicos.

Indagar el ambiente también supone iniciarse en la identificación de problemáticas que afectan la vida cotidiana y promover el desarrollo de una actitud crítica y constructiva respecto del impacto de la tecnología sobre el entorno natural y social, y sobre el uso y el consumo. La indagación deberá propiciar el hábito de la búsqueda de posibles soluciones o modificaciones, fomentando el respeto y el cuidado por las formas de vida y los elementos físicos del entorno.

La matemática en el campo de las experiencias para indagar y conocer el ambiente

Se asume la matemática como actividad humana, ya que constituye una herramienta poderosa para organizar aspectos de la realidad y a la que todas las personas pueden acceder (Freudenthal, 1991), que invita a romper con estereotipos y miradas fragmentadas que se sostienen en la biografía escolar. Desde este punto de vista, todos los niños y las niñas pueden hacer matemática en un espacio de heterogeneidad sociocognitiva, siempre que se ofrezcan situaciones problemáticas que las y los convoquen a la búsqueda de estrategias para resolverlas y estimular el uso de herramientas matemáticas. Abrirse a la incertidumbre de las respuestas de niños y niñas es un gran desafío en este Campo.

Son numerosos los aportes de la Didáctica de la Matemática que refieren a distintas líneas de investigación: Educación Matemática Realista (EMR) desarrollada a fines de los años sesenta por Hans Freudenthal y su equipo de colaboradores en Holanda; Escuela francesa a principios de la década del setenta con los aportes de la Teoría de Situaciones Didácticas con Guy Brousseau como uno de los principales investigadores; la Educación Matemática Crítica con las contribuciones teóricas del investigador danés Ole Skovsmose desde la década del noventa (Pochulu y Rodríguez, 2012) y la Etnomatemática con el desarrollo del profesor brasileño Ubiratán DÁmbrosio desde una perspectiva histórica y antropológica (Blanco, 2008), entre otros.

Hay actividades matemáticas que son propias de todas las comunidades humanas: contar, orientarse, localizar, medir, encontrar y diseñar formas, y abordarlas en las instituciones educativas es una responsabilidad de quienes tienen que alfabetizar culturalmente a niños y niñas de nuestra provincia. El reconocimiento de las situaciones en las que se usan estas acciones para resolver problemas del ambiente cotidiano y las diferentes posibilidades que ofrecen las distintas regiones con sus particularidades son las oportunidades de enseñanza que es deseable recuperar.

La enseñanza de la matemática en la Educación Inicial aún está impregnada de la tradición transmisora de saberes, con una fuerte marca sobre la idea de preparación para la escuela primaria. Sostenemos la importancia y la especificidad de la didáctica de la Educación Inicial y las características de los contenidos matemáticos desde el inicio de la vida escolar.

Baroody (1997: 40) señala que el desarrollo matemático de niños y niñas “corre paralelo al desarrollo histórico de la matemática: el conocimiento matemático impreciso y concreto se va haciendo cada vez más preciso y abstracto”. Reconoce un *conocimiento intuitivo*, “limitado, impreciso y basado en la percepción directa”, un *conocimiento informal*, que hace foco en la búsqueda de respuestas matemáticas, y un *conocimiento formal*, que es la matemática precisa basada en símbolos abstractos que se imparte en la escuela (Baroody, 1997: 46). En esta línea Ángel Alsina (2012) expresa que desde hace ya muchos años se insiste en plantear el trabajo de los niños y las niñas desde las primeras edades a partir de un *enfoque globalizado de enseñanza.* Una posibilidad sería la de crear escenarios lúdicos que incluyan contenidos de la matemática, por ejemplo, a través del juego. Con el uso de contextos significativos se parte de un conocimiento previo que se pone en cuestión, por lo tanto, se genera un conflicto, aparece un problema, son los “problemas de la vida”, muy diferentes de los problemas escolarizados. El uso de buenos contextos promueve la observación, la exploración, la creatividad, el análisis, la confrontación, la anticipación, la elaboración de conjeturas, y ponen en proceso distintas maneras de abordar y resolver los problemas que se presentan.

Enseñar matemática situada, teniendo en cuenta el *ambiente* donde viven los niños y las niñas, es ofrecer experiencias que posibiliten poner en acción los conocimientos previos sobre determinados recortes socioculturales, sus experiencias e intereses que movilicen a otros conocimientos. Es establecer lazos entre situaciones de la vida real y la matemática, se propone una mirada globalizadora a través de Unidades Didácticas, Proyectos, Secuencias de problemas en contextos de juegos, Multitarea, en las que se involucran a los contenidos para enseñar.

Plantear la *matematización de las situaciones*, quiere decir indagar y descubrir qué matemática encierran las propuestas que se lleven adelante en la sala. Poner en evidencia las experiencias extraescolares recuperando las relaciones que se establecen con los números, con las formas geométricas, con el espacio o con las medidas. La mirada atenta del o la docente permite recuperar las relaciones entre lo que saben y lo nuevo. En este marco son importantes las posibilidades que abre el ambiente sociocultural con la intencionalidad de *"mirar lo conocido con otros ojos"* (Kaufmann y Serulnicoff, 2005: 35), los ojos de la indagación y de la pregunta y recuperar los conocimientos matemáticos de los niños y las niñas en contextos significativos.

El protagonismo del juego dramático en las salas permite abordar, por ejemplo, *los diversos trabajos*, llevando a la resolución de problemas que implican poner en acción conocimientos que involucran roles y funciones sociales pero también al número, al espacio, a la geometría o a las magnitudes y mediciones; es decir, que la riqueza del juego convoca a recuperar saberes previos pero que requiere la anticipación del o la docente para no quedarse en "ese" punto de partida, problematizando y rescatando las situaciones diarias. La variedad y heterogeneidad de la geografía de la provincia de Río Negro permite reconocer y valorar diferentes trabajos que se desarrollan en su extensión, con características particulares: la actividad ganadera con la cría de cabras, ovejas, vacas y guanacos en diferentes zonas de la provincia; la explotación de la piedra laja en Los Menucos; los cultivos de frutas y verduras en el valle; las riqueza marítima en la región atlántica; las comparsas en tiempo de esquila que recorren los campos; el desarrollo turístico en la zona andina, entre otros. Abordar los trabajos que desarrollan hombres y mujeres permite recuperar conocimientos matemáticos que tienen los niños y las niñas. A modo de ejemplo, al problematizar la existencia de colectivos en una localidad, posibilita rescatar y valorar lo que saben los niños y las niñas: *si conocen o no los colectivos de línea, si usan o no el colectivo, qué trayectos realizan, desde dónde hasta dónde se dirigen, con qué número se identifica la línea, cómo es un colectivo, qué cantidad de pasajeros pueden ir sentados, cómo se ve el colectivo desde distintos puntos de vista, qué sucede en las paradas (baja y sube gente), ¿en cualquier lado se puede detener el colectivo?*. Esta serie de preguntas posibilita entrar en terreno del conocimiento matemático y abordar los distintos usos del número (para identificar, cardinalizar y operar), las nociones espaciales (desplazamientos, localización, orientación y ubicación), y geométricas (vistas, formas).

Abordar la enseñanza del número en la Educación Inicial no implica desarrollar prácticas rutinarias y sin sentido ni *primarizadas*, sino reconocer, como señala Buys que "a una edad muy temprana se pueden ver indicios de una numerización rudimentaria" y que ya a los 4 y 5 años, "el conocimiento matemático del niño comienza a desarrollarse de una manera individual que depende en gran medida del contexto en el que ha crecido" (En Panhuizen, 2010: 54). En este sentido, el rol docente es relevante para prestar atención a las acciones de los niños y las niñas en las que se evidencian sus conocimientos numéricos, espaciales y geométricos, y estimularlos a través de juegos, actividades espontáneas, improvisadas o planificadas, con una clara intencionalidad pedagógica, para hacerlos avanzar en sus aprendizajes. Los conocimientos pueden variar notablemente porque depende de las experiencias que hayan tenido o no al respecto. Aun si fueran escasas, no deberían ser un obstáculo para adaptar y desarrollar propuestas de enseñanza que puedan funcionar como punto de partida para enseñarles otros conocimientos.

Es notable como los niños y las niñas muestran interés por los números, el espacio, las formas geométricas, las medidas, las regularidades en la identificación de los patrones, todo forma parte de la realidad extraescolar, del mundo adulto que observan, imitan, dramatizan, un mundo que

juegan. El juego de construcción se inicia frente a la disponibilidad del material y desde los intereses y las ideas, motivados por el propio recurso y que da cuenta de qué conocimientos espaciales y geométricos se ponen en acción. Tal como expresan Sarlé y Rosas (2005), en el juego de construcción, niños y niñas cuentan con la posibilidad de explorar las diferentes propiedades combinatorias que tienen sus acciones sobre los objetos y resolver los problemas que se le presentan a medida que juegan.

El rol del docente es fundamental a la hora de considerar los contenidos matemáticos para la enseñanza en la Educación Inicial, los cuales se van detectando en situaciones de juego, en resoluciones de tareas, en las oportunidades que se ofrecen o en las situaciones cotidianas que se recuperan y que sirven de punto de partida para avanzar o volver hacia otras para profundizarlas. Esta mirada espiralada sobre los conocimientos se distancia de las estructuras segmentadas y lineales que intentan, a veces, organizar los contenidos en el nivel. Crear, ofrecer y estimular el desarrollo de situaciones potencialmente significativas, ya sea desde un juego como desde una situación concreta en la sala, habilita y promueve procesos de búsqueda en la que se pone en acción el *hacer*, el *conocer* y el *sentir,* el *pensar,* el *ser* con la compañía de otros pares y del o la docente.

Pensar propuestas con una mirada articuladora y globalizadora, centradas en este Campo, desafía al y la docente a indagar qué matemática está involucrada en las diferentes situaciones que se lleven adelante en la sala para reconocerla y potenciarla. El conocimiento de la didáctica de la Educación Inicial será un elemento importante a la hora de proyectar las situaciones de enseñanza y del aprendizaje que se incentiva, integrando algunas miradas de los diferentes Campos sin que esta sea una acción forzada o ficticia.

3.2.8.2. Propósitos generales del campo de experiencias para indagar y conocer el ambiente socio-cultural, natural, tecnológico y matemático

Los siguientes propósitos generales se sugieren a partir de la Caracterización del Campo y de los NAC, atendiendo a una mirada globalizada y articulada de la enseñanza. A partir de los mismos se espera que los y las docentes los resignifiquen y redefinan de acuerdo con las propuestas que se desarrollen de manera situada en cada contexto educativo.

- **Promover experiencias significativas dotadas de sentido que permitan a las niñas y los niños indagar y conocer el ambiente desde sus múltiples dimensiones, temporales, socio-culturales, naturales, matemáticas y tecnológicas.**

- **Ofrecer espacios alfabetizadores donde las niñas y los niños vivencien experiencias que posibiliten la construcción de conocimientos vinculados a las diferentes dimensiones que conforman el ambiente.**

- **Promover el abordaje del ambiente como objeto de conocimiento e intervención a partir de recortes de contextos multidimensionales que tengan como finalidad la Educación Integral desde la articulación de los distintos Campos de Experiencias.**

- **Diseñar y desarrollar estrategias didácticas que permitan interpretar e intervenir en los contextos convirtiendo las experiencias y entornos cotidianos en objeto de conocimiento desde los pilares que organizan la enseñanza de la Educación Inicial.**

- **Generar situaciones de enseñanza a partir de la problematización que desafíen a los niños y las niñas a formular preguntas, observar, describir, comparar, relacionar, expresarse, reflexionar, sistematizar la información indagada y elaborar conclusiones dando a conocer lo realizado.**

- **Ofrecer experiencias contextualizadas que promuevan la salud como derecho desde un enfoque integral considerando la dimensión biológica, psicológica y social.**

- **Generar espacios que promuevan la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía desde el diálogo, el afecto y el respeto por las opiniones sin distinciones.**

- **Promover experiencias junto con los niños y las niñas, familias y distintos grupos de la comunidad; que favorezcan el reconocimiento y la valoración de la biodiversidad y la diversidad cultural (desde las culturas de pertenencia a la cultura global).**

- **Estimular la presencia del juego y su vinculación con recortes del ambiente para que niños y niñas desarrollen maneras de hacer y pensar la matemática.**

3.2.8.3. Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: "desde… hacia…"

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS

1. El reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento, el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente. La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.

2. El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. El reconocimiento y la valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los

aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado. La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.

3. El reconocimiento de algunos productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y de sus transformaciones. El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.

4. El reconocimiento y uso en forma oral y escrita de una porción significativa de la sucesión de números naturales, para resolver y plantear problemas en sus diferentes funciones. El uso, la comunicación y la representación de relaciones espaciales, describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional.

Objetos y materiales, propiedades, usos y transformaciones

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)	**DESDE----------HACIA**		
Reconocimiento, exploración y experimentación de las propiedades de los objetos y los materiales.	Exploración y manipulación de los objetos (sacudir, chupar, golpear, tirar). Exploración de las características y propiedades de los objetos (texturas, formas, sabor, brillo, tamaño, sonoridad, color, dureza).	Iniciación en la comprensión y uso del lenguaje para nombrar objetos y sus propiedades. Reconocimiento paulatino de objetos y materiales, sus características y propiedades. Manipulación, exploración y experimentación de las distintas características de un objeto y características comunes a distintos objetos.	Manipulación, exploración y experimentación con objetos y materiales con las mismas y con distintas propiedades y características. Descripción y comunicación de semejanzas y diferencias en las propiedades de los objetos. Construcción de objetos en función de sus propiedades (sonoros, espejados).

		Manipulación exploratoria de objetos e identificación de las formas geométricas. Iniciación en las operaciones de clasificación. Iniciación o construcción de relaciones espaciales y geométricas.	Relaciones espaciales y geométricas.
Reconocimiento, observación, exploración y experimentación de los cambios y transformaciones de los objetos y los materiales.		Observación e iniciación en el reconocimiento de los cambios y las transformaciones de los objetos y materiales. Exploración y experimentación de las mezclas con materiales sólidos y los modos de separación. Reconocimiento y exploración de los cambios de estado con materiales conocidos (agua).	Exploración, experimentación y reconocimiento de las mezclas con materiales sólidos y líquidos y los modos de separación. Iniciación en el reconocimiento de la correspondencia entre los cambios de estado y el ciclo de agua en la naturaleza.
Reconocimiento y exploración de los usos de los objetos y materiales.		Iniciación en el reconocimiento de los distintos materiales naturales y artificiales. Exploración y reconocimiento paulatino de objetos y materiales (naturales y artificiales), sus características y propiedades, sus	Experimentación de los objetos según su uso. Reconocimiento de los significados culturales. Reconocimiento, diseño y construcción de objetos con

		usos y su representación iconográfica.	diferentes características en función de sus propiedades y usos.
Los seres vivos y su entorno			
Reconocimiento, observación y exploración de algunas características del ambiente.	Exploración del ambiente físico próximo.	Reconocimiento del ambiente físico próximo. Reconocimiento de los componentes naturales y de la intervención humana en el ambiente próximo.	Reconocimiento de diferentes ambientes. Caracterización de diferentes ambientes con sus componentes naturales y culturales.
Reconocimiento de algunos cambios del ambiente físico y los fenómenos naturales.	Exploración del ambiente físico en las distintas épocas del año.	Reconocimiento de los cambios del paisaje, de las características ambientales (climáticas y biológicas: floración, caída de hojas en otoño).	Establecimiento de relaciones de correspondencia sencillas entre las características ambientales y las estaciones.
Reconocimiento del cielo como parte del espacio que habitamos.	Nombrar actividades del día y la noche.	Exploración y observación del cielo diurno. Observación del cielo cercano y lejano y de la secuenciación día/noche.	Observación y reconocimiento del movimiento aparente del sol durante el día. Construcción reloj solar. Observación del cielo nocturno y reconocimiento de cuerpos celestes: estrellas.

Reconocimiento de la vida como parte ambiente.	Exploración del sitio donde viven algunos animales (el suelo) en el cantero, el patio o la huerta del Jardín.		Iniciación en las operaciones de clasificación de animales y plantas. Diseño y construcción de canteros para huerta, aromáticas, jardín. Relaciones espaciales y geométricas. Magnitudes y medición con unidades no convencionales.
El entorno natural: componentes funcionales y relaciones con los seres vivos			
Observación, reconocimiento y experimentación de las características de seres vivos y algunas interacciones sencillas.	Interacción con y observación de algunas plantas y animales (domésticos o pequeños como los insectos, “bicho bolita”, lombrices). Reconocimiento de algunas correspondencias entre estructuras y hábitat (patas/terrestre, aletas/acuático).	Observación y reconocimiento de algunas estructuras de las plantas (flores, frutos, hojas) y animales (patas, alas, aletas).	Reconocimiento del nivel de organización “población”. Exploración de biomas o pequeños ecosistemas próximos (bosque, estepa, laguna, playa).
Observación y reconocimiento de algunas necesidades de los seres vivos, de interacciones entre ellos y con su ambiente.	Aproximación a las actividades de cuidado de las plantas.	Reconocimiento de algunas necesidades de animales y plantas para la supervivencia:	Construcción y mantenimiento de espacios de jardín/huerta. Reconocimiento de algunas

		agua, alimentos, guaridas/nidos. Construcción de regaderas. Producción de diferentes tipos de “nidos” con manipulación de diferentes materiales (nidos compactos con barro/arcilla, nidos trenzados con palitos y ramas).	relaciones tróficas sencillas. Participación en juegos de persecución (predador/presa con ejemplos autóctonos). Relaciones y nociones espaciales.
Los seres vivos y sus cambios			
Exploración, observación y reconocimiento de algunos cambios que los animales y las plantas experimentan con el tiempo: el crecimiento.	Registro de altura en distintos momentos del año.	Reconocimiento de las diferencias de altura a lo largo del año. La medición con unidades no convencionales. Reconocimiento de las diferencias de tamaño de las huellas a lo largo del año o ciclo. Observación de animales domésticos en diferentes etapas del desarrollo (cachorros-adultos).	Simbolización y representación de los procesos de crecimiento. Construcción de germinadores y observación del crecimiento de plántulas en germinador. Articulación con las magnitudes y la medición con unidades no convencionales.
La salud como derecho			
Reconocer acciones que hacen a la salud como la higiene del cuerpo, el descanso, la actividad física. Identificar	Iniciación en experiencias de higiene en un marco de respeto a la intimidad, la afectividad.	Adquisición de progresiva autonomía en la higiene: lavado de manos y dientes, higiene post micción/defecación.	Adquisición de hábitos de higiene propios y del espacio en forma autónoma, de valoración y respeto.

acciones que hacen al cuidado del cuerpo (prevención de lesiones).	Iniciación en experiencias de descanso adecuado y seguro. Exploración de diferentes posiciones y niveles en el espacio (arriba, abajo, acostado, semisentado). Articulación con las relaciones espaciales. Exploración de modos seguros y cuidados de sentarse, pararse, rolar, gatear, caminar, saltar, correr, trepar.	Progresivo reconocimiento de los momentos de intimidad: el uso del baño. Respeto de la intimidad de las otras personas (pares y docentes) en el uso del baño. Colaboración activa con la higiene del espacio compartido. Reconocimiento de las necesidades propias de descanso y actividad. Interacción y valoración del cuidado del cuerpo propio y de otros y otras en y durante las acciones, los movimientos y desplazamientos.	Participación de acciones de promoción de salud en la sala del barrio (odontológica, pediátrica, vacunatorio). Visitas a los centros de salud cercanos. Juegos dramáticos (ej. la salita: el doctor, la doctora, el enfermero, la enfermera). Respeto por las necesidades de descanso de las personas con las que se comparte el espacio Identificación y colaboración en la adecuación de espacios seguros y cuidados para la acción, los movimientos y los desplazamientos.
Reconocer el valor afectivo de los vínculos entre pares y con adultos y adultas de referencia.	Iniciación a experiencias de vínculos afectuosos, caricias, miradas, envolturas de voz. Comunicación afectiva. Acomodación mutua (posturas, alejamiento/acercamiento, miradas, gestos).	Construcción de vínculos con los pares, adultas y adultos de referencia. Participación de actividades con las familias y la comunidad (paseos, visitas). Interacción con diferentes personas del ambiente próximo.	Interacción con distintas formas de organizaciones sociales de la comunidad (clubes, ferias, lugares del barrio).
Identificar la dimensión			

saludable de la alimentación. Reconocer la alimentación como valor cultural.	Exploración con diferentes alimentos adecuados. Manipulación de alimentos. Comienzo de alimentación semisólida. Utilización de la cuchara. El uso social de los cubiertos. Degustación progresiva y adecuada de nuevos sabores y texturas de los alimentos (consensuado con las familias).	Apropiación de hábitos alimentarios saludables (frecuencia, porciones, higiene de los alimentos, masticación lenta). Valoración de la ingesta de agua. Análisis de las formas de preparación y cocción de los alimentos y los hábitos alimentarios en distintos contextos históricos (cambios y permanencias). Elaboración de recetarios, trabajo con fuentes, narraciones, imágenes, refranes, dichos populares. Magnitudes y la medición con unidades no convencionales. Recuperación de relatos, testimonios, elaboración de recetarios: de la época colonial, de los pueblos originarios, de las diversas familias de la sala	Reconocimiento de alimentos saludables. Reconocimiento de la importancia del consumo de alimentos frescos. Exploración de prácticas culinarias, vinculación entre ingredientes del pasado y los del presente. Exploración del origen y circulación de los alimentos que consumimos (valoración de los productos locales y regionales).
Vínculos Familiares, crianzas: diversidades, desigualdades			
Reconocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas.	Reconocerse como sujeto. Sentirse reconocidos desde el	Reconocimiento de los distintos roles que cumplen los integrantes (derribando estereotipos).	Reconocimiento y valoración de diferentes formas de organización familiar, grupos de crianza.

	afecto. Valorar sus logros propios y de los demás.	Búsqueda de información en diversas fuentes: bibliografía, cartas memorias, historias de vida, fotografías, imágenes. Exploración, manipulación e indagación de objetos culturales (vestimentas, utensilios, adornos, objetos ceremoniales, religiosos) Las regularidades e identificación de patrones y diseños geométricos.	Reconocimiento y valoración de los trabajos de los integrantes de las familias dentro y fuera de la casa. Reconocimiento y valoración de quienes cuidan a los niños y las niñas. Elaboración de entrevistas, encuestas, libros viajeros, dibujos, trabajos con fotografías, imágenes, formatos multimedia, registros sonoros, filmaciones. Participación en experiencias de juego dramático, juegos tradicionales, populares, de la comunidad.
Conocimiento de las historias familiares, cambios y permanencias. Valoración y respeto por los modos de vida diferentes a los propios.	Compartir y disfrutar canciones, música, narrativas, juegos, de las propias familias y de otras culturas.	Valoración de las distintas formas de crianza en contexto (desigualdades y conflictos). Recuperación de tradiciones y costumbres: alimentación, juegos.	Reconocimiento y valoración de los cambios y permanencias en las organizaciones familiares a lo largo del tiempo (grupos de crianza las familias en distintos tiempos históricos y diversidades culturales). Transmisión de una memoria común y diversa. Celebración de ritos y festejos: cumpleaños,

			nacimientos, casamientos. Articulación con las magnitudes (tiempo). Elaboración de entrevistas, encuestas, trabajo con historias de vida, documentos, objetos, observación de imágenes formatos multimedia, registros sonoros, filmaciones.
Preservar y promover los derechos de los niños, niñas y el grupo familiar (convivencia).	Reconocerse como sujeto, sentirse reconocido por otros y otras a través de sus acciones, logros. Confiar en sí mismos, en sus posibilidades y en los adultos o adultas que los cuidan y quieren.	Sentir cariño y dejarse guiar por los adultos y adultas que los cuidan y crían. Respeto de los tiempos propios y los de los demás. Respeto por los propios gustos y los de los demás Construir confianza en los vínculos.	Distribución de tareas y responsabilidades de los miembros de la familia. Compartir en familia desde el respeto y buen trato.
Los espacios sociales: cambios y permanencias			
Reconocimiento de las viviendas como un espacio social organizador de la vida doméstica, una construcción	Exploración y reconocimiento de los espacios habitados en las viviendas.	Conocimiento de distintos tipos de viviendas en espacios sociales, lejanos y cercanos.	Reconocimiento y uso social de los materiales con los que se construyen las viviendas y los

social sujeta a procesos culturales, económicos y políticos.	Disfrute y reconocimiento de los espacios de juego, alimentación, sueño.	Indagación de cambios y permanencias en las viviendas familiares y de la comunidad (costumbres, tradiciones, usos). Conocimiento del patrimonio histórico y arquitectónico (local y regional). Observación, búsqueda de información en diversas fuentes. Elaboración de maquetas, croquis, trabajo con imágenes, multimedios, planos. Reconocimiento de las relaciones espaciales: orientación, localización y distancias. Interpretación de trayectos. Participación en experiencias de juego dramático, juegos tradicionales, juegos de persecución y de ocultamiento.	objetos que las habitan Conocimiento e indagación acerca de la infraestructura de servicios: agua, red cloacal, electricidad, gas. Conocimiento de las relaciones espaciales: orientación, localización y distancias. Trayectos. Reconocimiento de la problemática de la falta de viviendas y los conflictos en torno al acceso a una vivienda digna; derechos y responsabilidades. Reconocimiento de las relaciones espaciales: ubicación, orientación, dirección y distancia. La anticipación y los relatos de trayectos. La identificación de los puntos de referencia. Participación en experiencias de juego dramático, juegos tradicionales, juegos de persecución y de ocultamiento.

Los trabajos desde una perspectiva compleja			
Reconocimiento y valoración de los espacios socialmente construidos. Indagación de las diferentes formas de vivir y trabajar.	Reconocimiento y exploración de los primeros espacios significativos del ambiente de las instituciones educativas: cuna, sala. Reconocimiento y exploración distintos espacios de la institución educativa según su función: cocina, baños, patio. Reconocer y explorar espacios sociales próximos a la institución educativa. Articulación con las relaciones espaciales.	Reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias en el tiempo. Valoración de trabajo como forma de dignificación de las personas. Identificación de diferentes actividades económicas (producción, circulación, distribución, comercio, consumo). Cambios y permanencias. Reconocimiento de la influencia de los medios masivos de comunicación en la vida comunitaria: radio, televisión, diarios, redes sociales. Establecimiento de relaciones entre los lugares de trabajo y los modos de organización de los trabajos: en la casa, fuera de la casa, empresas, cuentapropismo, cooperativas, trabajo informal, trabajo temporario.	Reconocimiento de las distintas instituciones (de salud, educación, religiosas, culturales, de gobierno, preservación del medio ambiente). Reconocimiento de las distintas formas de organización de las instituciones de acuerdo con intereses, recursos, necesidades y objetivos. Construir relaciones entre las características de las ciudades, barrios, parajes y las formas de vida de las personas (medios de transporte, acceso a la salud, medios de comunicación, espacios de recreación). Identificación de las actividades económicas en perspectiva local y regional: agricultura, minería, fruticultura, ganadería, pesca, turismo, horticultura, petróleo, gas. Pequeños, medianos y grandes productores. Conflictos. Reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan

		Elaboración de entrevistas, encuestas, libros viajeros, dibujos, trabajos con fotografías, imágenes, formatos multimedia, registros sonoros, filmaciones. Participación en experiencias de juego dramático. Reconocimiento de los derechos básicos en el trabajo.	mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias en el tiempo. Valoración del trabajo como forma de dignificación de las personas Establecimiento de relaciones entre los lugares de trabajo y los modos de organización de los trabajos: en la casa, fuera de la casa, empresas, cuentapropismo, cooperativas, trabajo informal, trabajo temporario. Reconocimiento de problemáticas que atraviesan el mundo de los trabajos: flexibilización, precarización, desocupación, desempleo. Conocimiento y valoración de los derechos que atraviesan el mundo de los trabajos. “El trabajo decente”. Reconocimiento de los derechos básicos en el trabajo. Elaboración de entrevistas, encuestas, libros viajeros, dibujos, trabajos con fotografías, imágenes, formatos multimedia,

			registros sonoros, filmaciones. Participación en experiencias de juego dramático.
El reconocimiento y exploración de las herramientas, máquinas y objetos tecnológicos usados en distintos contextos históricos y socioculturales. Diseño y construcción de objetos tecnológicos.	Manipulación y exploración con las características y propiedades de los objetos. Manipulación, exploración e iniciación en el reconocimiento de herramientas, máquinas y objetos tecnológicos.	Reconocimiento del uso diario de la tecnología y de objetos tecnológicos. Reconocimiento de los cambios y transformaciones en el uso y de los objetos tecnológicos en el tiempo.	Iniciación en el reconocimiento del impacto de la tecnología en la vida de las personas, de la sociedad y en el entorno natural. Juego de construcción de objetos tecnológicos. Las relaciones espaciales y geométricas.
Historias personales y colectivas			
Aproximación al conocimiento y valoración de la historia personal y social (local, regional, nacional, latinoamericana) a través de testimonios del pasado.	Iniciación en la compresión y la organización temporal de situaciones cotidianas. Percepción paulatina de los momentos de vigilia, alimentación, higiene. Diferenciación de los propios ritmos biológicos y los ritmos institucionales.	Aproximación a la comprensión de que todos y todas tenemos una historia personal, íntimamente relacionada con la historia de nuestra comunidad. Aproximación a la historia desde la vida cotidiana: modos de relación y trabajo, costumbres públicas e íntimas, formas de vida, alimentación, de indumentaria,	Aproximación a la realidad social desde una mirada multidimensional. Conocimiento, valoración y participación en conmemoraciones históricas locales, regionales y nacionales con significatividad en el presente, participación con las familias y en la comunidad.

	Reconocimiento de hechos naturales; día y noche. Construcción de tiempos en actividades cotidianas y lúdicas. Construcción de tiempos de espera en relación con los ritmos biológicos y sociales. Construcción de secuencias temporales vinculadas con sucesos cotidianos. Reconocimiento y nominación de relaciones temporales: antes, después.	experiencias corporales (viajes, paseos, bailes) rituales, tiempo libre. Conocimiento, valoración y participación en conmemoraciones históricas locales, regionales y nacionales con significatividad en el presente. Participación activa con las familias y en la comunidad. Participación en talleres con las familias. Búsqueda de información en diversas fuentes: bibliografía, cartas, memorias, historias de vida, relatos de viajeros, autobiografías, fotografías, videos, imágenes, retratos, óleos, acuarelas, litografías. Exploración, manipulación e indagación de objetos culturales (vestimentas, utensilios, adornos, objetos ceremoniales, religiosos,). Reconocimiento de los cambios y transformaciones en el tiempo de los objetos y las herramientas.	Búsqueda de información en diversas fuentes: bibliografía, cartas memorias, historias de vida, relatos de viajeros, autobiografías, fotografías, videos, imágenes: retratos, óleos, acuarelas, litografías. Exploración, manipulación e indagación de objetos culturales (vestimentas, utensilios, adornos, objetos ceremoniales, religiosos,). Conocimiento y valoración de los museos, sitios de memoria, edificios históricos (locales y regionales). Elaboración de entrevistas, encuestas, libros viajeros, folletos, murales, carteleras, dibujos, formatos multimedia, registros sonoros, filmaciones. Exploración y manipulación de herramientas, máquinas y objetos tecnológicos usados en distintos contextos históricos y socioculturales.

			Participación en experiencias de juego dramático, juegos de construcción.
Respeto a las diversidades culturales y al ambiente natural. Formas de participación ciudadana			
Valoración y respeto por las diversidades culturales (pluriculturas), sus creaciones, símbolos, desde las vinculaciones con las desigualdades económicas y el ejercicio diferencial del poder (hegemonía).	Reconocimiento de sus propias posibilidades y la de los demás. Aproximación a distintas expresiones culturales: canciones, modos de decir, de vestir, bailes, olores, sabores.	Valoración de aspectos culturales comunes y diferentes: nombres, vestimentas, costumbres, expresiones, juegos y juguetes, comidas, artesanías, tecnologías. Lectura de cuentos y leyendas (pueblos originarios). Conocimiento de los juegos de los pueblos originarios. Participación en instancias de juego.	La reflexión, indagación, estudio con las familias y miembros de la comunidad: dimensiones de las culturas de pertenencia a la cultura global. Indagación y valoración de símbolos vinculados a las cosmovisiones de los pueblos originarios latinoamericanos (Wiphala, bandera mapuche). Conocer a trabajadores y trabajadoras científicos y científicas (paleontólogos/as biólogos/as, antropólogos/as, historiadores/as) poetas, poetizas actores, actrices músicos, titiriteros/as, mimos, guardaparques, albañiles, mecánicos/as. Comunicación por cartas, teléfono, redes sociales con adultos, adultas, niños y niñas de

			lugares distantes.
El respeto por valores de la forma de vida democrática: solidaridad, cooperación, honestidad, justicia social y el derecho a la participación ciudadana.	Ayudarse, saludar. Expresar afecto, comunicarse, sonreír. Disfrutar junto a los demás. Construcción de formas de convivencia: no pegar, tratarse con respeto, compartir. Sentirse reconocido por los otros y otras a través de sus acciones. Sentir que el afecto de los otros y otras ayuda a resolver problemas.	Reconocimiento y valoración del diálogo para compartir experiencias. Participación en espacios de pensamiento colectivo “Rondas de filosofar”. Valoración y respeto por las opiniones propias y las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, religiones, origen social.	Construcción de formas de convivencia desde los derechos y responsabilidades. Participación en acciones vinculadas con problemáticas de las comunidades (barrios, localidades).
La valoración, el respeto y el cuidado de la biodiversidad (diversidad de formas de vida y de los ecosistemas).	El desarrollo del placer y el gusto por las actividades al aire libre y en entornos naturales. Iniciación en el reconocimiento de la biodiversidad (diversidad de formas de vida, diversidad de ecosistemas y de sus interrelaciones).	Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados. Respeto y cuidado por los seres vivos. Sensibilización y apreciación de los entornos naturales y su riqueza de especies. Iniciación en el reconocimiento y la valoración de la biodiversidad (diversidad de formas de vida y de los ecosistemas).	Indagación y valoración de los bienes y servicios que proveen los ecosistemas naturales y los seres vivos. Indagación, valoración, respeto y cuidado de las formas de vida, de los ecosistemas y de sus interrelaciones.

Iniciación de una actitud crítica y constructiva del impacto de las actividades humanas sobre el entorno natural y sociocultural.	Iniciación en el interés y curiosidad por la indagación de los elementos del entorno natural y social. Iniciación en la comprensión sobre las consecuencias de las acciones propias sobre otros seres vivos y los entornos en los que habitan.	Indagación del uso de la tecnología en la vida cotidiana. Iniciación en la concientización sobre la necesidad de modificar formas de producción, hábitos de consumo y reducir los desechos. Iniciación de una actitud crítica sobre el impacto de las actividades humanas sobre el entorno natural y social. Desarrollo de pautas y propuestas para modificar hábitos.	Iniciación en la indagación de problemáticas socioambientales locales, intervenibles por los niños y las niñas. Iniciación en el reconocimiento del impacto del desarrollo tecnológico sobre el entorno natural y social. Desarrollo de pautas y propuestas de intervención sobre el entorno natural y social.
Las regularidades			
Exploración, reconocimiento y producción de regularidades.	Reconocimiento de patrones de repetición en canciones, melodías, gestos, dibujos, tejidos, frisos, collares.	Exploración y descripción de regularidades dados distintos patrones: geométricos, numéricos, gráficos, gestuales, sonoros. Completamiento de patrones a base de una ley de formación dada.	Reconocimiento y producción de patrones y descripción de la ley de formación utilizada.
La serie numérica oral y escrita			
Reconocimiento y uso de la serie numérica oral.	Recitado espontáneo de la serie	Enunciación de porciones de la	Enunciación de la serie numérica

	numérica de manera convencional y estable hasta el 5.	serie de manera convencional y estable hasta 10 y descendente desde el 5.	oral de manera estable y convencional en el intervalo del 1 al 20 o más. Continuar la serie desde cualquier número en el intervalo del 1 al 20 o más. Contar de manera descendente del 10 al 1.
Reconocimiento y uso de la serie numérica escrita.	Distinción de letras y numerales. Escritura espontánea de numerales. Reconocimiento de numerales en diferentes portadores sociales: teléfonos, teclados de computadoras, revistas, folletería, tickets.	Reconocimiento e identificación de numerales en el intervalo del 1 al 10 o más y de numerales en contextos familiares: el 20 (N° del colectivo de línea), la edad del abuelo, algún número del teléfono de su familia. Escritura convencional de numerales del 1 al 5 o más.	Reconocimiento e identificación de numerales del 1 al 20 o más en diferentes portadores de uso social: folletería, tickets, envases, precios. Escritura de numerales para: el registro de puntaje de los juegos, identificar cantidades de elementos de la sala. Escritura convencional y ordenada de numerales del 1 al 10 o más.
Las funciones numéricas			
Uso de la serie, oral y escrita, en las diferentes funciones numéricas para favorecer la resolución de problemas que impliquen: enumerar,	ENUMERAR		
	Enumeración (conteo) de colecciones presentes de 1 a 3	Enumeración de colecciones con distribuciones ordenadas de objetos de 1 a 10 elementos.	Enumeración de colecciones hasta 20 elementos con

cardinalizar, comparar y operar.	elementos, y de 1 a 5 elementos.		distribuciones variadas (hilera, círculo, aleatoria).
	CARDINALIZAR		
	Uso de etiquetas numéricas y de cuantificadores globales (muchos, pocos) para designar la cantidad de objetos de una colección.	Cardinalización de colecciones de 1 a 3 objetos. Cardinalización de colecciones de 1 a 10 objetos y configuraciones de dedos, dados y dominó.	Cardinalización de colecciones de 20 elementos o más. Poder responder a: ¿cuántos bolos tiraste?, ¿cuántos autos tenés?, ¿cuántas frutas hay en la canasta? Poder extraer una cantidad determinada de objetos de una colección dada.
	COMPARAR		
	Comparación numérica de colecciones con una diferencia apreciable de objetos. Relaciones: tiene más que, menos que, igual que.	Comparación numérica de colecciones de entre 1 y 6 objetos con distintas estrategias (enumeración, cardinalización, captación directa, estimación perceptual). Formar colecciones con igual número de objetos a una dada. Ordenar colecciones de distintos	Comparación numérica de colecciones entre 1 y 10 objetos. Formar colecciones con igual número de objetos a una dada en el intervalo del 1 al 10. Ordenamiento de numerales en el intervalo del 1 al 10.

		números de elementos.	
	OPERAR		
	Resoluciones de situaciones sencillas de adición, juntando dos colecciones o agregando objetos a una dada.	Operar numéricamente con colecciones: unir, juntar, repartir, separar, agrupar en el intervalo de 1 a 5. Hechos numéricos a 5: 2 y 3, 1 y 4, 3 y 2...	Operaciones con material concreto y con distintos apoyos en el intervalo del 1 al 10 (dedos, dados, cartas, dominó, bolos,). Resolución de situaciones formuladas oralmente que impliquen operaciones de adición o sustracción. Hechos numéricos a 10: 5 y 5, 7 y 3, 6 y 4, 8 y 2...
El espacio y las formas geométricas			
Desarrollo de las nociones espaciales y de las formas geométricas de cuerpos y figuras.	Exploración y descripción de la posición de objetos en el espacio físico y del sujeto con los objetos, y de objetos entre sí. Ejecución y descripción de desplazamientos simples y trayectos a base de puntos de referencia y relaciones de dirección. Exploración y descripción de la	Exploración y descripción de la posición, orientación, distancia de objetos en el espacio (respecto del sujeto y de otros objetos). Ejecución y descripción de trayectos a base de relaciones de ubicación y orientación en el espacio. Determinación de puntos de referencia.	Uso de las relaciones de posición, orientación, dirección y distancia para ubicarse y ubicar objetos en el espacio. Interpretación, comunicación o representación en el plano de ubicaciones, distancias, desplazamientos. Representación gráfica y digital de trayectos. Interpretación de

	forma de objetos en el espacio. Reconocimiento de algunas formas de los cuerpos geométricos: cubo, esfera y cilindro.	Miradas de un objeto según la posición del sujeto: análisis de fotos. Descripciones orales de trayectos. Identificación y descripción de cuerpos a base de su forma: cubo, esfera, cilindro y pirámide. Distinción entre figuras y cuerpos. Reconocimiento e identificación de algunas figuras geométricas: cuadrados, círculos y triángulos a base de número de lados y número de puntas/vértices.	representaciones variadas. Reconocimiento y reproducción de vistas de objetos, según la posición del sujeto. Identificación y descripción de semejanzas y diferencias de los cuerpos geométricos según sus formas: cubo, esfera, cilindro, pirámide y cono (puntas/vértices; caras planas y curvas). Clasificación de objetos según su forma en relación con los cuerpos geométricos. Distinción entre figuras y cuerpos. Reconocimiento e identificación de cuadrados, círculos, triángulos, rectángulos en dibujos, fotos, pisos, guardas, rompecabezas, sombras, sellados de cuerpos, obras de arte. Copia y dibujo de figuras en hoja, lisa y cuadriculada. Descripción de semejanzas y diferencias de figuras a base del número de lados, vértices, longitud de los lados, lados rectos

			y curvos.
El uso social de la medida			
Exploración de la función y uso social de la medida con unidades no convencionales.	Comparaciones perceptuales de longitudes, pesos, edades, capacidades, volúmenes, en situaciones cotidianas que involucren algunas magnitudes. Comparación directa y ordenamiento de objetos a base de longitud, peso, capacidad y volumen. Captación del paso del tiempo a base de la temporalidad en la organización ordenada de las actividades de la sala y de la vida familiar.	Medición de objetos según su longitud, capacidad o peso. Uso de estrategias de medición empleando unidades no convencionales como intermediarios para establecer comparaciones de longitudes, peso y capacidad. Apreciación de intervalos de tiempo. El tiempo según la duración de diversas actividades (canciones, trayectos). Identificación de la información en el almanaque. Reconocimiento y descripción de situaciones que impliquen distintos intervalos de tiempo. Sucesos diarios y semanales.	Identificación de objetos que sirvan como unidades no convencionales para medir distintas magnitudes, por ejemplo: sogas para medir la longitud, vasos para medir la capacidad. Medición de longitudes, pesos, capacidades y superficies por comparación directa y usando unidades no convencionales. Comparación y ordenamiento de objetos según una magnitud. Clasificación a partir de un objeto de referencia: los que pesan más que… (objeto A) y los que pesan menos que… (objeto A). Lectura de la información en el almanaque mensual y anual. Sucesos pasados y futuros (cumpleaños, fiestas). Lectura de las horas en el reloj

			analógico. Reconocimiento de billetes y monedas argentinas de curso legal y su valor a base de situaciones concretas.

3.2.8.4. Orientaciones para el docente y la docente

De las formas de enseñar experiencias para indagar y conocer el ambiente

De las formas de enseñar específicas de la Educación Inicial desarrolladas en el marco pedagógico-didáctico, la experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas son las privilegiadas para indagar y conocer el ambiente. El trabajo docente implicará, entonces, pensar y construir las estrategias didácticas y las claves para interpretar e intervenir en ese contexto, convirtiendo las experiencias y los entornos cotidianos en objeto de conocimiento, enriqueciendo y complejizando las experiencias, estableciendo nuevos significados (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). Esto implica conocer los contextos en lo que se tejen las tramas situadas, recuperar las formas de “ser y hacer” que existen en cada comunidad (expectativas, conflictos, formas de relación). Las propuestas de enseñanza deben partir de las realidades de las comunidades e instituciones educativas sin perder de vista los contextos globales y la multidimensión. A la hora de pensarlas, es importante tener en cuenta los aspectos vinculados a los pilares que organizan la enseñanza de la Educación Inicial.

Con respecto al ambiente, este se despliega como un universo amplio para descubrir y descifrar; la Alfabetización Cultural es entendida como la forma de iniciar a los niños y las niñas en la comprensión del mundo. En este sentido, se propone realizar recortes desde la perspectiva de la Educación Integral sin forzar la articulación de contenidos, promoviendo la integración de aprendizajes de distintos Campos de experiencias.

Se destaca la centralidad del juego y se revalorizan diferentes tipos de juegos que posibilitan reconstruir roles sociales, formas de actuar, situaciones de la vida cotidiana de ayer y hoy. A través de los juegos dramáticos pueden desarrollarse distintos escenarios lúdicos: la plaza, biblioteca barrial, la esquila en el campo, la feria de artesanías o de verduras, la chacra, la chocolatería, el aniversario de mi pueblo, la huerta familiar, entre otros. Tal como se desarrolla en el Campo de las experiencias lúdicas, es necesaria la recuperación de juegos tradicionales (“La escondida”, “Búsqueda del tesoro”, “Veo, veo”), los que involucran movimientos del cuerpo (“El ogro de los números”, “El oso dormilón”, “Tumba latas”), juegos que hoy tienen

vigencia pero que su origen se encuentra en las comunidades mapuche de nuestra región (González, 2002), “Elkawén” (la escondida), “Lazú” (juego de enlace), “Lekai” (boleadora).

Otro lugar especial requieren los “juegos para aprender” y los que para jugar hay que saber, “aprender para jugar” (Sarlé, 2010), ambos generadores de problemas y desafíos que se enseñan a los niños y las niñas en la Educación Inicial para abordar contenidos matemáticos. La posibilidad de recuperar y profundizar los conocimientos numéricos de niños y niñas requiere considerar los objetos intermediarios que se ofrecen en el juego porque son diferentes las estrategias o acciones que involucran. Los juegos que se ofrezcan con la intencionalidad de profundizar las estrategias numéricas, deberían partir de propuestas en las que interviene una sola colección y que los desafía a los niños y las niñas a contar y cardinalizar: “tumba latas”, “Los bolos”, “El emboque”, “la pesca”, hasta otros que involucren dos colecciones y que requieren poner en acción otras funciones numéricas de mayor complejidad (comparación, reproducción y/u operación) “El mayor gana”, “Carrera de dados”, “La escoba de 5 (de 6, de 10 ó de 12).

De los Organizadores de la enseñanza

De los Organizadores de la enseñanza para abordar las experiencias en el campo del ambiente se destacan como privilegiados la Vida Cotidiana, la Unidad Didáctica y el Proyecto para Indagar y Conocer el Ambiente.

- ✓ **Vida Cotidiana**

Las actividades que forman parte de la Vida Cotidiana y que involucran acciones vinculadas a la socialización institucional, la higiene personal y de la sala, la alimentación, el descanso, la organización de la sala para las situaciones que se identifican con: la entrada, la espera, la ronda de intercambio, la asistencia, el lavado de manos, suelen ser homogeneizadas para todas las edades, lo que suele “rutinizar” acciones que organizan el tiempo, el espacio y las tareas, estructurando lo cotidiano en la vida institucional de la Educación infantil. Señalan Martínez y Sena, “La organización de la vida cotidiana en una escuela supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos individual y socialmente consolidados y legitimados por la estructura social dominante.” (Marotta, Rebagliati y Sena, 2009: 102).

Desde esta idea que aportan las autoras es importante poner en tensión las tradiciones institucionales y los sentidos que la o el docente, y las propias instituciones, le atribuyen a cada una de estas actividades. Esto lleva a preguntarse ¿cuál es el sentido de la “ronda inicial” en una sala de 2 años?, ¿es el mismo sentido en una sala de 5 años? Pensar y plantear las actividades de la Vida Cotidiana como oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje del Campo del ambiente, permite recuperar, valorar y reconocer acciones que hacen a la salud como la higiene, el descanso, la alimentación y la actividad física; la prevención de accidentes; los vínculos; los derechos de las niñas y los niños; las familias y los espacios sociales; las costumbres y tradiciones; los juegos y el jugar; entre otros.

La enseñanza y el aprendizaje en las primeras edades tiene particularidades y especificidades que le son propias, porque, además de las experiencias que se ofrecen a niños y niñas, requieren de alguien que los alce, los cambie, le alcance los juguetes, lo ayude a desplazarse. Señala Pitluk, “El niño aprende acerca del mundo y de sus propias posibilidades a través de la modalidad en que es cuidado, atendido y “estimulado”.” (2007:35)

Las actividades de enseñanza parten desde la identificación personal de cada niño o niña y la convivencia con sus pares y adultos y adultas en las acciones cotidianas de atención, cuidado, alimentación, higiene y juego centradas en la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, que se plantean en el desarrollo personal y social. Ofrecer Escenarios lúdicos para promover la exploración de su propio cuerpo, el reconocimiento de sus movimientos, la vinculación con los pares, el uso de los juguetes, los juegos de sostén, entre otros, contribuyen al desarrollo de la autonomía y de las habilidades motrices que le van a permitir realizar movimientos, coordinar acciones, realizar desplazamientos y cambios posicionales en el espacio.

La propuesta docente debe de estar en sintonía con estimular la exploración e indagación del medio que rodea a niños y niñas desde los primeros meses de vida teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre el propio cuerpo y los objetos, la relación de cercanía y distancia con sus pares, afianzándose en el espacio físico que se les ofrece. Los juegos de crianza desarrollados por Calmels (2011) tienen especial protagonismo, estos juegos dan origen a los juegos corporales. Los juegos de sostén y de ocultamiento posibilitan a cada niño y niña conocer desde otros puntos de vistas en el distanciamiento que se propone, sentirse sostenido y cuidado, como también la posibilidad de distanciarse del cuerpo que lo contiene o acompaña, ocultarse sin desaparecer de los ojos de quien lo cuida y contiene.

En esta exploración del espacio cercano, los objetos que se ofrecen tienen una gran importancia en edades tempranas. Inicialmente, manipularán objetos y avanzarán en acciones de reconocimiento y exploración: tomar, golpear, sacudir, dar, recibir, apretar, alinear, separar, apilar. El cesto de los tesoros y el juego heurístico fueron propuestos por Elinor Goldschmied como actividades educativas del descubrimiento de objetos. Ambos juegos potencian la exploración y manipulación de los materiales, posibilitando el descubrimiento de cualidades en la diversidad que se ofrecen y establecen relaciones entre ellos: los que caben dentro de otros y los que no, algunos ruedan, otros encajan, algunos se modifican al tacto. Estas acciones son fundamentales para la creación de estructuras mentales básicas sobre las cuales se va a construir el conocimiento matemático posterior (Edo i Basté, 2012).

- ✓ **Unidad Didáctica**

“Las unidades didácticas son construcciones pensadas por la y el docente para organizar la enseñanza a partir de un recorte del ambiente que se busca transformar en objeto de conocimiento”. Esto no significa simplificar el ambiente o construir un mundo infantilizado y estereotipado; el desafío consiste en encontrar, en cada caso, aquellos recortes que retengan la complejidad y que a la vez sean abordables por los niños y las niñas (Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

La Unidad Didáctica ofrece una mirada integral del contexto que permite que niños y niñas puedan construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente y, en particular, que establezcan algunas vinculaciones entre los aspectos socioculturales, naturales, tecnológicos y matemáticos que lo conforman. En esta dirección, las propuestas devienen en globalizadoras cuando, al planificar, no solo se define el eje sino aquello que cobra sentido a su alrededor. Así, proponer un recorte como “el almacén del barrio del Jardín”, “las ferias de productos regionales” o “las ferias de frutas y verduras”, los niños y las niñas le dan sentido, por ejemplo, al mostrar sus conocimientos matemáticos cuando realizan acciones de compra y de venta con el intercambio del dinero, la distribución espacial de la mercadería en las góndolas o en el puesto de la feria, el uso de las magnitudes y las medidas, la orientación, ubicación y distancia en el espacio al interior del almacén, del predio ferial o de la plazoleta en la que se vendan los productos regionales. “La Unidad Didáctica es una parte del todo. El todo es ofrecer una Educación Integral. Según sean los "recortes" resultará pertinente incluir la "mirada" de diferentes áreas, solo las que resulten pertinentes porque enriquecen la comprensión y conocimiento de esa realidad” (Violante, 2009: 2).

Dimensiones a tener en cuenta al realizar los recortes:

En algunos casos pueden tener un anclaje en un espacio físico como puede ser el museo de ciencias naturales o el museo histórico, el área natural protegida, el consultorio pediátrico, la feria artesanal En otras situaciones se puede abordar **recortes** que excedan los límites de los espacios físicos como pueden ser los juegos y los juguetes de ayer y hoy, las costumbres alimenticias de las familias de la sala” (Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

Si el recorte aborda un contexto conocido o cotidiano, será necesario elaborar una propuesta con actividades que permitan “descubrir” aspectos hasta ese momento desconocidos, “mirar lo conocido con otros ojos”. Por ejemplo, trabajando en un contexto conocido como el terreno de la institución o la plaza del pueblo o ciudad, no solamente se hará foco en la vida (animales, plantas) y en las posibilidades recreativas y lúdicas, sino que también se podrá abordar la dimensión del trabajo (quién limpia el espacio, corta el césped, poda las plantas, arregla los juegos), como la ubicación espacial desde las relaciones de: posición, orientación, dirección y distancia. Asimismo, es necesario ofrecer oportunidades para contactarse con otros contextos poco conocidos, conocer con más profundidad ambientes diferentes de los que rodean la institución o en los cuales transcurre su vida.

En todos los casos, resulta imprescindible movilizar el interés en torno de aquello que se quiere enseñar, que se pretende convertir en objeto de conocimiento. Otro criterio para tener en cuenta es la variedad, a lo largo del año y de los años, en la elección de los contextos que se quieran indagar. Variar los contextos permite comparar, analizar semejanzas y diferencias, tejer relaciones, encontrar cambios y continuidades (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). El y la docente proporcionarán las claves para interpretar dicho ambiente. Las experiencias se desprenderán del recorte y las actividades que se diseñarán apuntarán a analizar y complejizar esa realidad.

- ✓ **El Proyecto para indagar y conocer el ambiente**

Los Proyectos son un modo participativo de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos se desarrollan a partir de una situación problemática o de la necesidad de elaborar o construir un producto, el cual se constituye como el desafío para resolver, requiriendo la puesta en marcha de la indagación de la realidad (Candia, 2016).

Una de las concepciones que distinguen a la enseñanza organizada mediante proyectos es la del conocimiento globalizado y relacional. La función del proyecto es la de crear estrategias de organización de las experiencias basadas en el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos, procedimientos y valores, y de este modo, facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades Los niños y las niñas en sus procesos cognitivos captan totalidades que van dotando de significación en la medida que construyen relaciones entre sus componentes. Esta construcción va a estar mediada por la organización del entorno por las actividades que se propongan y por las intervenciones docentes (Avolio de Cols, 1996).

Los Proyectos brindan la posibilidad de incluir a los niños y las niñas en las decisiones inherentes al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La definición del problema con el cual trabajar, las actividades para realizar, el momento de realizarlas, su orden, las personas ajenas a la sala que participarán son algunos de los ejemplos de las decisiones en que pueden estar involucrados e involucradas. Esto permite el compromiso afectivo y cognitivo con el desarrollo del trabajo, teniendo en cuenta las necesidades pero también aquellas experiencias que los y las docentes consideran valiosas para ser desarrolladas (Candia, 2016).

Las propuestas de Proyectos deberán tener una meta que debe ser viable, que se pueda concretar y que sea compartida por el grupo. El producto por elaborar se constituye en el eje vertebrador del proyecto y su concreción implica el diseño y puesta en marcha de actividades secuenciadas y articuladas entre sí, que se desarrollen en diferentes momentos, con la participación activa de los niños y las niñas. Es tan necesario conocer el producto conceptualmente como saber los pasos para su elaboración. Las actividades se desprenderán de las diferentes experiencias que se requiera desarrollar para su concreción. No se trata de “hacer por hacer”, las actividades tendrán sentido en tanto justifiquen su necesidad en la concreción del producto final (Candia, 2016).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL UNIFICADA

Abad Molina, J. (2013). Arte comunitario en la Escuela Infantil, 6° Encuentro OMEP, Buenos Aires.

Abad Molina. J, Ruiz de Velasco Gálvez. A (2014) La propuesta de las instalaciones. Disponible en: https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrcoruna/aulavirtual2/pluginfile.php/8913/mod_resource/content/0/BLOQUE_1/LA_PROPUESTA_DE_LAS_INSTALACIONES_Javier_Abad_2014.pdf Consultado 26/08/2018

Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco Gálvez, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Ed. Graó.

Aguirre Arriaga, I. (2012). "Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil", en Revista de *Estudio e Pesquisa em Educação*, vol. 14, N°.2

Akoschky, J. (2017). *Experiencias Musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Akoschky, J. et al. (2008). *La música en la escuela infantil (0 – 6)*. Barcelona: Ed. Graó.

Akoschky, J., Barnes, F., Inda, M., Jaritonsky, P., Fernández, A., Soto, C., Vasta, L. y Violante, R. (2013). Informe final del Proyecto: "La Enseñanza y el Aprendizaje de los Lenguajes Artístico-Expresivos en el Jardín Maternal. El caso del lenguaje musical y de la expresión corporal". Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston". CABA.

Alonso, C. Maquieira, L. (2009). El ambiente físico en el Jardín Maternal. En Fairstein, G., Garrido, R., Contreras, M., Educación Inicial: estudios y prácticas. 12(ntes). OMEP N° 1.

Alsina, A. (2012). "Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades", en *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, N° 80, pp. 7-24, disponible en: http://www.sinewton.org/numeros

Andruetto, M. T. (2007). "Algunas cuestiones en torno al canon", en *Imaginaria*, N° 217, [consultado el 10 de septiembre de 2017], disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Antelo, E. (comp.) (2015). *Lo que queda de la Infancia. Recuerdos del Jardín*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Publicado por Paidós Ibérica Ediciones. S.A.

Austin, J. L (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Avolio de Cols, S. (1996). *Los proyectos para el trabajo en el aula. Pautas para su diseño*. Buenos Aires: Marymar.

Bajour, C. y Carranza M. (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil", en *Imaginaria*, N°158, [consultado el 20 de julio de 2017], disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm

Bárcena, F. y Mèlich, J. C., (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Baroody, A. J. (1994). *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Bateson, G. (1972/1998). "Una teoría del juego y de la fantasía". En *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.

Batiuk, V. y Coria, J (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. CABA: UNICEF.

Benlloch, M. (1992). *Ciencias en el Parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación*. Barcelona: Paidós Educador.

Berdichevsky, P. (2009). *Primeras Huellas. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bertoni A., Poggi M. y Teobaldo M. (1996). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Bianchi. L. (1999). "¿Las construcciones también son esculturas?" En *Educación Plástica en el nivel inicial. Expresión, arte y creación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Birgin, A. (2001). Trabajo docente. Documento para el Debate Curricular. CABA: Dirección de Currículum.

Blanco Álvarez, H. (2008). Entrevista al profesor Ubiratan D'Ambrosio, en *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol. 1, pp. 21-25, disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EntrevistaAlProfesorUbiratanDAmbrosio-2561550.pdf

Bondioli, A. y Nigito, G. (2008). *Tiempos, espacios y grupos*. Barcelona: Ed. Graó.

Bosch, L. y Duprat, H. (1995). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Brailovsky, A. E., y Foguelman, D. (2006). *Memoria verde: historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Brailovsky, D. (2016). "Mirar didácticamente los espacios y los objetos del jardín". En *La didáctica del Nivel Inicial*. CABA: Novedades Educativas.

Braslavsky (s/f) Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Disponible en:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2018.

Brandt, E. (1999). “Las carpetas. Las tan nombradas, queridas, decoradas, cuidadas y guardadas... carpetas”. En *Educación Plástica Expresión, arte y creación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Brandt, E. et al. (2011). *Por la senda de la experiencia estética*. Buenos Aires: Biblos. Disponible en: http://iesecclestoncaba.infd.edu.ar/sitio/upload/Interior_libroInvestigacion.pdf

Brawer, M. (2010). “Educación sexual integral para la Educación Inicial”. Serie: Cuadernos de ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Brinnitzer, E., Collado, M. E., Fernández Panizza, G., Gallego, M. F., Pérez, S. G., y Santamaría, F. I. (2015). *El juego en la enseñanza de la matemática. Actividades para los ejes: Número, Operaciones, Magnitudes y Medida, Geometría, Estadística y Probabilidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Brounstein, S. y Kirianovicz, C. (2008). *A desenjaular el juego*. Buenos Aires: Artes Gráficas Sagitario.

Brum, J. (año): Con los pájaros pintados y Papagayo Azul: www.papagayoazul.com.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. y Linaza, J. L. (1998). *Acción, pensamiento, lenguaje*. Madrid: Alianza.

Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.

Buys, K. (2010). Años de preescolar. Numerización emergente. En Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (coord.), *Los niños aprenden matemáticas. Una trayectoria de aprendizaje-enseñanza con objetivos intermedios para el cálculo con números naturales en la escuela primaria*. Desarrollado por el equipo TAL. Colección formarse para enseñar. México: Correo del Maestro.

Cabanellas, C. E. (2014). Ambientes para la infancia. Escuelas entre experiencia y proyecto. España: Universidad Antonio de Nebrija.

Cabanellas, C. E., Cabanellas, M. I., Tejada, M. y Hoyuelos Planillo, A. (2005). “Territorios posibles en la Escuela Infantil”. En Cabanellas, C. E. y Cabanellas M.I. (coord.). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Ed. Graó.

Calmels, D. (1990). Del Sostén a la Transgresión. En Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial, septiembre-noviembre de 1990.

Calmels, D. (2001). *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Calmels, D. (2004). *El cuerpo que cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lectura de crianza*. Buenos Aires: Ed. Cooperativa El Farol.

Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.

Calmels, D. (2011). *Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Calmels, D. (2011). Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. Conferencia. *Educar en las instituciones maternales: una mirada sobre nuestras prácticas*. CePA, Buenos Aires, disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/calmelsconf.pdf

Calmels, D. (2015). Diálogos. Entrevista a Daniel Calmels por Carlos Carballo, en *Revista de psicomotricidad*, disponible en: http://revistadepsicomotricidad.blogspot.com.ar/2015/05/dialogos-entrevista-daniel-calmels.html

Camargo, M., Suárez, D. y Reyes, Y. (2014). La literatura en la Educación Inicial. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.

Candia, M. R. (2016). *La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cañeque, H. (1979). “Juego y Vida”. En Bosch, L. et al. (1979). *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Carlé, S. (1987). *La expresión plástica en el niño*. Buenos Aires: Estrada.

Carli, S. (s/f). La Infancia como construcción social. Disponible en: https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf

Carranza, M. (2006). “La literatura al servicio de los valores o cómo conjurar el peligro de la literatura”, en *Imaginaria*, N° 181, [consultado el 20 de julio de 2017], disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm

Carranza, M. (2007). “Algunas ideas sobre la selección de textos”, en *Imaginaria*, N° 202, [consultado el 30 de agosto de 2017], disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm

Castedo, M. et al. (2008). La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela. Buenos Aires: D.G.E. y C.

Castedo, M. et al. (2015). Lecturas y escrituras cotidianas. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. CABA: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Celada, Beatriz (2016) “Inclusión Educativa, Justicia Curricular y Justicia Pedagógica” En: Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos” Liliana Pantano. EDUCA

Chambers, A. (2009). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2009). *El ambiente de lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la lectura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Connell, R. W. (2006). Escuelas y Justicia Social (3° ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Connell, R: Justicia curricular. Año 6 Nº 27 julio 2009. Laboratorio de políticas públicas. Bs. As. Consultado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf

Cordeviola De Ortega, M. I. (1967). *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Coriat, L. (1974). *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires: Ed. Hemisur.

Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de las escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cullen, C. (2008). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Dente, L. (2013). "El Juego en el Nivel Inicial". Educación Inicial y primera infancia. Buenos Aires: FLACSO.

Díaz, F. H. (2016). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Buenos Aires: Norma.

Diez Navarro, M. C. (2013). *El oficio del arte. Soñar con el lápiz en la mano*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Digistani, E. y Perriconi, G. (2008). *Los niños tienen la palabra. Desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La Formación de Maestros y Profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dipinto, A. M., Peisajovich, B., Plante, P. y Violante, R. (2011). El lugar de las Ciencias Naturales en el diseño de propuestas de enseñanza para la Educación Inicial. ENS N° 1. Profesorado de Educación Inicial.

Doumerc, B. y Barnes, A. (2015). *El pueblo que no quería ser gris*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Duprat, H., Estrin, S. y Malajovich, A. (1977). *Hacia el Jardín Maternal*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Echeita, Gerardo (2013) "Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo. Voz y Quebranto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 11, Nro. 2. Consultado en: http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf

Echeita y Ainscow (2010) "La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". Consultado en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Edelstein, G. (2015). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edo I Basté, M. (2012). "Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a tres años", en *Números. Revista de didáctica de las Matemáticas*, N° 80, pp. 71-84, disponible en: http://www.sinewton.org/numeros/numeros/80/Monografico_04.pdf

Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2000). Programación de la Enseñanza. Material de Trabajo para Docentes. Mimeo. Versión definitiva.

Feliu Torruela, M. et al. (2017). *Ciencias Sociales. Cuando Despertó el Mundo estaba Ahí*. Barcelona: Ed. Graó.

Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

FLACSO (2007). Programa de género y políticas públicas. Chile. En Jofre, A., Perspectiva de género en y desde el Nivel Inicial. Aportes y reflexiones de necesidad y urgencia. En Coblier, D., *Sobre mujeres y feminismo*. Estudios de Género. Buenos Aires.

Fontana, L. (2001). Un camino iniciado: de la historia a las ciencias sociales. En Funes, G. (comp.). *Ciencias Sociales entre debates y propuestas*. Neuquén: Manuscritos.

Fontana, J. (2003). Democracia y derechos humanos de la niñez y la adolescencia. En Educación, derechos y participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay. UNICEF.

Frabboni, F., Galletti, A. y Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: El ambiente*. Barcelona: Editorial Fontanell.

Freixas, J. (2006). "Bienvenir-cuidar y acompañar". En Kohan, W. (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar y pensar las experiencias*. México: Novedades Educativas.

Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education: China Lectures*. Dordrecht: Kluwer.

Fröebel, F. (2003). *La Educación del Hombre*. Biblioteca Virtual Universal.

Fumagalli, L. y Kauffman, M. (comp.) (1999). *Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Furman, M. (2006). "Qué es saber Ciencias. Mucho más que un ABC", en *El Monitor de la Educación*, N° 7. Buenos Aires.

Gadamer, H. G. (2012). *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.

Gainza, V. H. de (1975). Prefacio en El Rinoceronte en el Aula (Murray Schafer). Buenos Aires: Ricordi Americana.

Galeano, E. (2010). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gallego Ortega (comp.) (1998). “Educación Infantil”. Cap. IV. *La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo*. Málaga: Ed. Aljibe.

Galperín, S. (1979). “Supuestos básicos del método Juego-Trabajo”. En Bosch, L. et al., *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

García, M. y Domínguez, R. (2017). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

García, R. (1999). Interdisciplina y sistemas complejos. En Educación Ambiental para el desarrollo sustentable. Módulo 1. CTERA-EMV.

Garriquet, E. (2013). *El cine como estrategia didáctica*. Buenos Aires: Nazhira.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Ghio, E., Navarro, F. y Lukin, A. (comps.) (2017). *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*. Santa Fe: Eudeba/Ediciones UNL.

Gibaja, R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007). *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata.

Goldstein, G. (2012). La experiencia estética como experiencia de conocimiento. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Educar (Sobre) impresiones estéticas. Serie: Seminarios del CEM. Entre Ríos, La hendija.

González, O. H. (2002). Cudehue: una aproximación a la dinámica de los juegos y juguetes de los pueblos mapuche, tehuelche y grupos araucanizados. Bariloche: Universidad FASTA, [recuperado en una publicación digital: Collado, M. (2007). Enseñar geometría con su historia], disponible en: http://gpdmatematica.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/Ensenar_geometria_con_su_historia.pdf

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Goris, B. (2007). *Las ciencias sociales en el jardín de infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Grasso, A. (2012). *Arte y Corporeidad. Una propuesta integradora*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

Grunfeld, D. y Molinari, M. C. (2017). “La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes”, en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 9, N° 19. Universidad Javeriana de Colombia.

Guimaraes, R. (2002). *La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo*. Buenos Aires: CLACSO.

Halliday, M. (1983 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Buenos Aires: Noveduc.

Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.

Hermida, C., Cañón, M. y Troglia, M. J. (2002). "Lectura y escuela: prácticas literarias y selección de textos", en *Cuatrogatos*, Revista de Literatura Infantil.

Herrera, A. (1973). “La creación de tecnología como expresión cultural”, en *Nueva Sociedad*, N° 8-9.

Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1999). “Mensaje entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia”. En *Educación Plástica Expresión, arte y creación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 2000.

Iglesias Forneiro, M. L. (1996). “La Organización de los Espacios en la Educación Infantil”. En Zabalza, M. (comp.). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Iglesias Forneiro, M. L. (2008). “La observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 47, disponible en: https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.htm

INADI (2014). Guía Didáctica para Docentes. Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias (2° ed.). Buenos Aires.

INFD Programa Nuestra Escuela (2014). La evaluación institucional. Documento de Trabajo Ministerio de Cultura y Educación.

Instituto Nacional de Formación Docente (2017). Clases del módulo “Prácticas del lenguaje”. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Isol (2014). *Petit, el monstruo*. Buenos Aires: Calibroscopio.

Jelin, E. (comp.) (2002). *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices”*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Jofre, A. (2012). “Perspectiva de género desde y en el nivel inicial. Aportes y reflexiones de necesidad y urgencia”. En Coblier, D., *Sobre mujeres y feminismo*. Estudios de Género. Buenos Aires.

Kamii, C. y DeVries, R. (1983). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Kaufman, A. y Lerner D. (2015). Documento transversal N° 1. La alfabetización inicial. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. CABA: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Kaufmann, V. et al. (2016). *Primera infancia. Panoramas y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Aique.

Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). “Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial”. En Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Kohan, W. (2011). Infancia. Entre Educación y Filosofía. Buenos Aires: Laertes.

Laffranconi, S. (coord.) (2011). “Ludotecas escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación pedagógica y aspectos organizativos”. Serie: Temas de Educación Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Laguia, M. J. y Vidal, C. (2010). *Rincones de actividad en la escuela infantil. (0 a 6)*. Barcelona: Ed. Graó.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Contrastes y Matices*. Barcelona: Científico-Médica.

Larrosa, J. (2006). “Sobre la experiencia”, en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. N° 18. Universidad de Antioquía.

Larrosa, J. (2012). Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. Depto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, citado en Rebagliati, S. (2016), Aportes para revisión del Diseños Curriculares de Educación Inicial. Bariloche. UnTER. Mimeo.

Larrosa, J. (s/f). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Serie: Encuentros y seminarios.

Larrosa, J y Skliar, C. (comp.) (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Laurent, E. (2007). “Cómo criar a los niños”, en *Revista La Nación*. Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/912774-como-criar-a-los-ninos.

Le Boulch, J. (1994). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años. Consecuencias educativas*. Madrid. Paidós.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley Nacional N° 26061. Sancionada el 28 de septiembre de 2005.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley de la Provincia de Río Negro N° 4109. Sancionada el 8 de junio de 2006.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819. Sancionada en el año 2012.

Lillio, M. y Ortiz, B. (2011). *Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lledó, A. J. y Cano, M. I. (1995). “Cambiar el entorno”, en *Revista Cuadernos de Pedagogía*. En MCBA de García Cabana, L. Montoto, I (1995), Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización.

López, L. et al. (2010). *Disponer-nos a la ternura*. El Bolsón: Fundación Cooperar.

López, M. (2009). *Filosofía con Niños y Jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

López, M. E. (1979). “Arte y juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir”. En Winnicott, D., *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

López, M. E. (2013). Cultura y primera infancia. Bogotá: CERLALC, [consultado el 29 de julio de 2017], disponible en: http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-CULTURA-y-Primera-Infancia.pdf

López, M. E. (2014). Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Cultura de Colombia, Filosofía y Megalópolis.

Magan de Cid, I y D’Angelo, M. (2003). *El estadio del espejo*. Buenos Aires. Ed. Longseller.

Malajovich, A. (2000). “El juego en el nivel inicial”. En *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Mandón, M. J. (2012). “Educación Tecnológica para los más pequeños. Nivel Inicial, un enfoque didáctico basado en la resolución de problemas”. En Averbuj, E., *Educación Tecnológica. Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Lesa.

Manigot, G. (2012). *Leer y construir imágenes. Las artes visuales en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Puerto Creativo.

Marotta, E. I. (1998) “Enseñar en el Jardín Maternal... Preguntas para compartir, respuestas para construir”, en *Revista 0 a 5 la educación en los primeros años*. Jardín Maternal hacia una institución respetuosa de la infancia. Nº 5. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Marotta, E. I., Rebagliati, S., Sena, C., y Ramírez, P. (2009). “Pensando la enseñanza”. En *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Colección: “La educación en los primeros años. De 0 a 5”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Marpegán, C. M. (2004). Didáctica de la educación tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Marpegán, C. M., Mandón, M. J. y Pintos, J. C. (2005). *El placer de enseñar tecnología: actividades de aula para docentes inquietos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Massarini, A. y Schnek, A. (2015). *Ciencia entre todxs: tecnociencia en contexto social: una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Merieu, P. (2003). *Frankestein Educador*. Barcelona. Laertes.

Millán, M. (2010). "Cosmovisión mapuche y minería". Aportes de los pueblos originarios a la educación en el bicentenario. Buenos Aires: Nutra Neyen.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). Competencias de Educación Digital. Buenos Aires: Dirección de Educación Digital y contenidos multiformas, Educ.ar S.E.

Molinari, M. C. (1998). "Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. Lectura y Vida", Vol. 19 (2), en *Memoria Académica*, [consultado el 20 de octubre de 2017], disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7467/pr.7467.pdf

Molinari, M. C. (2000). "Leer y escribir en el jardín de infantes". En Kaufman, A. M. (comp.). *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moreau, L. (2007). La educación sexual en la escuela de los más pequeños. En Soto, C. (s/f) La educación sexual en la escuela infantil. OMEP Argentina.

Moreau, L. (2009). Buscando sentidos para la crianza y la educación de los niños pequeños, en Grandes temas para los más pequeños. OMEP Argentina.

Moreau, L., y Windler, R. (2010). Sujetos de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Moreau, L., y Windler, R. (2012). Teorías del aprendizaje y enfoques sobre desarrollo infantil. Conferencia. *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza. Documento de Trabajo*. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Muñoz Lazcano, P. y Ramos, M. C. (2011). "Con la profundidad del mar y la levedad de la espuma. Un recorrido por la poesía infantil argentina", en *Imaginaria*, N° 295, [consultado el 20 de octubre de 2017], disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/2011/06/con-la-profundidad-del-mar-y-la-levedad-de-la-espuma-un-recorrido-por-la-poesia-infantil-argentina/

Nemirovsky, M. (coord.) (2009). *La escuela: espacio alfabetizador*. Madrid: Ed. Graó.

Öfele, M. (2002). Juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. Disponible en: http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm

Olson, D. (1988). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

OPS-OMS (2000). Introducción a los Conceptos de Sexualidad y Educación Sexual. Educar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Origlio, F. (1999). *Los bebés y la música*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Origlio, F., Berdichevsky, P., Porstein, A. y Zaina, A. (2003). *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires: Nazhira.

Origlio, F., Bianchi, L., Porstein, A. y Zaina, A. (2008). *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires: Nazhira.

Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Díada.

Ortiz, L. G. (2009). "Cómo y porqué enseñar música a los niños pequeños. Ensayo acerca de la revolución creativa propuesta por Murray Schafer". Lima: Edición del autor.

Paín, S. (1985). *La Génesis del Inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Palopoli, M. y Palopoli, C. (2009). *Didáctica de las artes plásticas en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Bonum.

Pastorino, E. (2003). Prólogo Arte desde la Cuna. A modo de presentación, algunos comentarios, aportes, reflexiones. En *Arte desde la cuna, de 0 a 3*. Buenos Aires: Nazhira.

Pastorino, E., Harf, R., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1994). Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país en Didáctica y Juego. Documento curricular. PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente) MCE, pp. 61-89. Perspectiva histórica.

Patrie, P. (1990). *Cómo jugar con un bebé*. Bogotá: Norma.

Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Edicial.

Pavía, V. (coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Educo.

Peralta, M. (2017). "Avanzando a la interculturalidad desde la pertinencia cultural de los currículos en educación infantil". En Santillán, L. et al., *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Peralta, M. (2017). *Construyendo currículos modernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Perazzo, M. (2002). "Enseñar Ciencias Naturales en el nivel inicial 1° parte". En Orientaciones didácticas. DGCyE. Subsecretaría Educación. Gobierno de Provincia de Buenos Aires.

Petit, M. (2003). La lectura íntima y compartida. Ponencia presentada en el marco de las *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10° Aniversario de "Leer juntos".* Ballobar, 8, 9 y 10 de mayo de 2003. Ponencia marco "Lectura y desarrollo social", [consultado el 30 de julio de 2017], disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B8ZTQ_GAm3H0OXd2dUFjczhqV0E/view

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

Pitluk, L. (2007). *Educar en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pitluk, L. (2009). Prólogo del texto de Porstein, A. M. *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Plan Nacional de Lectura (2008). Buenos libros para leer, buenos días para crecer. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Pochulu, M. y Rodríguez, M. (2012). *Educación matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Villa María. Córdoba: Editorial Universitaria Villa María.

Ponce, R. (2006). Los debates de la Educación Inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Porstein, A. (2001). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Porstein, A. et al. (2003). *La Expresión Corporal. Por una Danza para todos*. En Colección 0 a 5. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Prieto, J. (1990). Niños en riesgo y Educación Inicial. Cuaderno N° 8. Buenos Aires: CICE.

Programa Nacional de Formación Permanente. Nuestra escuela. Sistematización de las jornadas institucionales. 2015-2017.

Pujol, I. y Mongay (1994). "Habitar el aula", en *Revista Cuadernos de Pedagogía*. En MCBA de García Cabana, L. Montoto, I (1995). Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización

Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rebagliati, S. (2008). "Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva. Su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal". En Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

Rebagliati, S. (2012). Sujetos, Infancias y Familias en Educación Inicial. Conferencia. *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza. Documento de Trabajo*. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Rebagliati S. y Hecker, A. (2012). "Pensar las infancias y adolescencias en clave de derechos humanos. Políticas Públicas de Protección Integral y Educación: un camino por recorrer". Comunidades Virtuales, Formación Permanente. Ministerio de Educación de Río Negro.

Rebagliati, S. y Violante, R. (2015). Proceso de Revisión Curricular de Educación Inicial en Río Negro. Aportes para el debate en Jornada institucional de agosto. Viedma. Ministerio de Educación y Derechos Humanos.

Rebagliati, S., Jardín Maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción IFC. Bariloche, Mimeo.

Reggio Children (2005). Los cien lenguajes de la infancia. Reggio Emilia Asociación Maestros Rosa Sensat.

Reggio Children (2009). Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia. Infanzia Ricerca. Italia.

Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.

Richter, K. (2004). El mundo de las salas: Cultura y estética. La dimensión estética en el jardín maternal: una construcción intencional. En Informe final de investigación: Marotta, E., Sena, C., Richter, K.,

Richter, K. (2005). El ambiente como cuna de sentidos educativos desde que nacemos. Material elaborado con la colaboración de la Prof. Silvia Rebagliati. Disponible en: https://docs.google.com/file/d/0BxBoVaXTrRu4MGVIeFZYcFg5VlU/edit

Richter, K. (2009). "La experiencia sensible como génesis y anclaje del conocimiento". En *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ripani, M. (2017). Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación básica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodari, G. (1973). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Fontanella.

Rodulfo, M. (2014). *El niño del dibujo*. Buenos Aires: Paidós.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.

Rolandi, A. M. (2012). *TIC y Educación Inicial*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Romero, L. A. (1996). *Volver a la Historia*. Buenos Aires: Aique.

Santa Cruz, E., García Lavandal, L. y Pitluk, L. (2010). *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial. Un desafío para afrontar la adversidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Santiago, G. (2006). *Filosofía con los más pequeños. Fundamentos y Experiencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Santillán, L. (2007). "Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy a la enseñanza". En Schujman, G. y Siede, I (comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. (coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P. (2010, 2016). *Lo importante es jugar… Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sarlé, P. y Laffranconi, S. (coords.) (2011). "Juego y Educación Inicial". Serie: Temas de Educación Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97021

Sarle, P. y Rosas, R. (2005). Juego de construcción y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sarlé, P. y Rosemberg, C. (coords.) (2015). *Dale que… El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sarlé, P., Soto, C., Vasta, L. y Violante, R. (2005). "Cuando de jugar se trata en el Jardín maternal". En Soto, C. y Violante, R. (comps.). *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). "El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza". Serie: El Juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. IDIE–OEI–UNICEF.

Cuaderno N° 1: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Disponible en:http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf

Cuaderno N° 2: El juego en el nivel inicial. Juego con objetos y juegos de construcción: Casas, cuevas y nidos. Disponible en: http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB02.pdf

Cuaderno N° 3: Juego dramático. Hadas, brujas y duendes. Disponible en: http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB03.pdf

Cuaderno N° 4: Juego reglado. Un álbum de juegos. Disponible en: http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB04.pdf

Cuaderno N° 5: Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. Disponible en: http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_5.pdf

Cuaderno N° 6: Juegos de construcción. Caminos, puentes y túneles. Disponible en: http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_6.pdf

Cuaderno N° 7: Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos. Disponible en: http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_7.pdf

Cuaderno N° 8: Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí! Disponible en: http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_8.pdf

Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios Básicos de la Psicomotricidad*. Buenos Aires: Ed. Stadium.

Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Sena, C. (2017). Campos de Experiencias en Educación Inicial. Alcances y limitaciones. Ficha de estudio. Mimeo.

Siede, I. (2007). *Educar, ese acto político*. Buenos Aires: Paidós.

Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus La Cebra.

Simonovich, A. (2001). *La Educación Musical al alcance de todos*. Buenos Aires: Edición del autor.

Simonovich, A. (2009). *Música en el Jardín*. Buenos Aires: Edición del autor.

Skliar, C. (2015). "Las manos de la Infancia". En Antelo, E. (comp.) (2015). *Lo que queda de la Infancia. Recuerdos del Jardín*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Soto, C. (s/f). La educación sexual en la escuela infantil. OMEP Argentina.

Soto, C. y Violante, R. (2005). "Enseñar contenidos en el Maternal. Una forma de compartir la crianza". En Soto, C. y Violante, R. (comps.) (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Soto, C. y Violante, R. (comps.) (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Soto, C. y Violante, R. (2008). "¿Cómo armar propuestas de "Buena Crianza"? Algunos principios pedagógico-didácticos". En Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Soto, C. y Violante, R. (2008, 2015). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Soto, C. y Violante, R. (comps.) (2008). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Soto, C. y Violante, R. (2009). "La Enseñanza y el Aprendizaje de los Lenguajes Artístico-Expresivos en el Jardín Maternal. El caso del lenguaje plástico-visual". Colaboradora Ema Brandt. Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston". CABA.

Soto, C. y Violante, R. (2009). Didáctica de la Educación Inicial. Documento de Apoyo Curricular. CABA: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf

Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Paidós.

Spakowsky, E. (2012). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Spravkin, M. (2008). Artes plásticas en el preescolar. Cuestiones del enseñar y del aprender. XXVIII Foro Nacional de Educación Preescolar. Morelia, Michoacán de Ocampo. México. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=lH43AJl99cM

Stein, R. y Szulanski (1997). Educación preescolar en Israel. Una experiencia significativa. Universidad de Tel Aviv.

Steiner, G. (2011). *Gramática de la creación*. Madrid: Ed. Siruela.

Stokoe, P. y Harf, R. (1986). *La expresión corporal en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Paidós.

Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). "El texto en la alfabetización inicial", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32(2), pp. 199-218.

Terigi, F. (1999). *Curriculum, Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Información III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007, sobre trayectorias escolares. Figura en el Mapa Educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2012). Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Terigi, F. (2012). Sujetos y contextos de la Educación Inicial, en Políticas de enseñanza. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Tonucci, F. (1979). *La escuela como Investigación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tonucci, F. (2008). *Los materiales*. Buenos Aires: Losada.

Tonucci, F. (2012). "Cuando los niños dicen basta!". En Rebagliati, S. y Hecker, A., "Pensar las infancias y adolescencias en clave de derechos humanos. Políticas Públicas de Protección Integral y Educación: un camino por recorrer". Comunidades Virtuales, Formación Permanente. Ministerio de Educación de Río Negro.

Tournier, M. (2003). "¿Existe una literatura infantil?", en *Imaginaria*, vol. 96, [consultado el 20 de octubre de 2017], disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/09/6/tournier.htm

Turri, C. (2002). *La documentación de los aprendizajes adquiridos en el nivel inicial. Una perspectiva didáctica*. (Tesis de Maestría de Didáctica). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Turri, C. y Fraguglia, R. (2014). *Los Informes evaluativos en el nivel inicial*. Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.

Ullúa, J. (2009). *La enseñanza en el Jardín Maternal como espacio de multitarea*. Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.

Vallino, G. (2014). Prácticas educativas y desarrollo infantil. Algunas notas para la reflexión. Ponencia presentada en el *IV Congreso Mercedario: Niñez y adolescencia en riesgo social* y *II Congreso Nacional de cautividad y esclavitud*. Córdoba, Argentina.

Varela, B. y Ferro, L. (1999). "Las visiones del conflicto en el nivel inicial", en *Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 2. Escuela de Humanidades de la Universidad de Lujan.

Varela, B. y Ferro, L. (2000). *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Vigotsky, L. (1978, 2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Violante, R. (2001). Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Documento Curricular. Dirección de Currícula. Buenos Aires. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf

Violante, R. (2001). Contenidos de la enseñanza en el nivel inicial. Anexo. Documento Curricular. GCBA. Dirección de Currícula. Buenos Aires.

Violante, R. (2002). El lugar de los aportes disciplinares en la enseñanza en el nivel. Articulación áreas de conocimiento. GCBA. Dirección de Currícula. Buenos Aires.

Violante, R. (2005). Algunas notas para pensar en una Pedagogía de la Crianza. Ponencia presentada en el panel: "Jardín Maternal". La construcción de la subjetividad y la transmisión de la herencia cultural. Encuentro Nacional de Educación Inicial. *Justicia educativa para la primera infancia: su centralidad en la agenda política pedagógica*", 28 y 29 de noviembre de 2005. CABA: Ministerio de Cultura y Educación.

Violante, R. (2008). "¿Por qué Pedagogía de la Crianza? Por una Educación Integral". En Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Violante, R. (2008). Prólogo del texto de Sarlé, P. et al. *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Violante, R. (2009). "¿Cómo armar una Unidad Didáctica? Lo que queremos que suceda en el Jardín de Infantes: Educación integral, centralidad del juego y propuestas globalizadoras", en Infanciaenred [sitio no disponible].

Violante, R. (2011). La centralidad del juego como uno de los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial. Conferencia. *Cátedra Abierta Juego*. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. Septiembre de 2011. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1ptlNY34oA9jsfyuoCBrB7wQfx-dlfEugm94ov9IVrLQ/edit

Violante, R. (2013). "El juego-trabajo / juego en rincones / en sectores o rincones de actividades. Cambios y Permanencias". U.N.A.D.E.N.I. Gral. Acha, La Pampa.

Violante, R. (2013). "El juego-trabajo / juego en rincones / en sectores o rincones de actividades. Cambios y permanencias", en *Revista e-Eccleston*. Temas de Educación Infantil. Año 9. N° 18, disponible en: http://ieseccleston.caba.infd.edu.ar/sitio/upload/Revista_18_final_1.pdf

Violante, R. (2014). La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados en la Educación Inicial. Conferencia dictada en el marco del *Congreso de Educación Inicial E.N.S. N° 3 Rosario*. Septiembre de 2013 y publicada en *Revista Aula del 3*. E.N.S. N° 36 "Mariano Moreno".

Violante, R. (2016). ¿Cómo les enseñamos-acompañamos-jugamos a los niños pequeños? Guía general elaborada para las familias en el marco del programa PIP. Primera Infancia Primero. CABA: Fundación Navarro Viola. Versión Preliminar 2016.

Violante, R. y Rebagliati, S. (2015). Documento de Revisión Curricular Río Negro.

Violante, R. y Soto, C. (2001). Contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Selección de fragmentos del informe final de la investigación.

Violante, R. y Soto, C. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Conferencia presentada en el marco del *Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: https://drive.google.com/a/bue.edu.ar/file/d/0Bx_irZGIWcSlOHQ1QnliYWdlMXM/view?usp=sharing

Viotti, M. y Talani, P. (2012). "Subjetividad, sexualidad y género". Curso: Una mirada compartida en torno a la Educación Sexual Integral. Comunidades virtuales, Formación Permanente. Ministerio de Educación de Río Negro.

Willis, A. y Ricciutti, H. (1985). *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid: Ediciones Morata.

Windler, R. (2000). "De esto sí se debe hablar". En Malajovich, Ana (comp.). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Windler, R. (2009). Planificación y acción docente: reflexiones sobre la tarea educativa en el nivel inicial. En Fairstein, G., Garrido, R., Contreras, M., Educación Inicial: estudios y prácticas. OMEP N °1

Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Zabalza, M. (comp.) (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid. Narcea.

Zabalza, M. (2000). Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículum. Ponencia presentada en el panel: "Modalidades de atención diversificadas para una mayor equidad y calidad en la atención: el currículo en sus múltiples escenarios, articulaciones y operatorias", en *Simposio Mundial de educación Infantil*, 1 al 4 de marzo de 2000. Santiago de Chile.

Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la Educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2016). Nuevos rumbos en las pedagogías de infancia. En Zapata, B. (comp.). *La identidad de la Educación Inicial: currículos y prácticas socioeducativas*. Mercedes Mayol L. et al. Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia.

Zabalza, M., Zabalza, A., Juanbeltz Martínez, J. I., y Juhanbeltz Zurbano, R. (2016). *Educación Inicial y territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas a su entorno*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Zaina, A. (2016). "Escuchar, leer y decir. Experiencias de la enseñanza de la literatura en los primeros años". En Violante, R. y Soto, C. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Paidós.

Zelmanovich, P. (2006). Apostar al cuidado en la enseñanza. Escuela de Capacitación Docente. CePA, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

Zelmanovich, P. (2007). "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?" En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.

Catálogos musicales:

Melos: www.melos.com.ar

MOMUSI (Movimiento de la canción Infantil): www.momusi.org.ar

Monk, Sebastián: www.sebastianmonk.com.ar

Música Nuestra: www.musicanuestra.com.ar

Palabra Cantada: www.palavracantada.com.br

Cancioneros:

Akoschky, J, y Videla, M. A. (1992). *Iniciación a la Flauta Dulce*. Tomo I. Buenos Aires: Ricordi.

Furnó, S. (1997). *Mis canciones de papel*. Buenos Aires: Ricordi.

Gainza, V. H. de (1996). Juegos de manos. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.

Gainza, V. H. de (1997). *Para divertirnos cantando*. Buenos Aires: Ricordi.

Gainza, V. H. de y Graetzer, G. (1963). *Canten, señores cantores*. Vol. I. Buenos Aires: Ricordi.