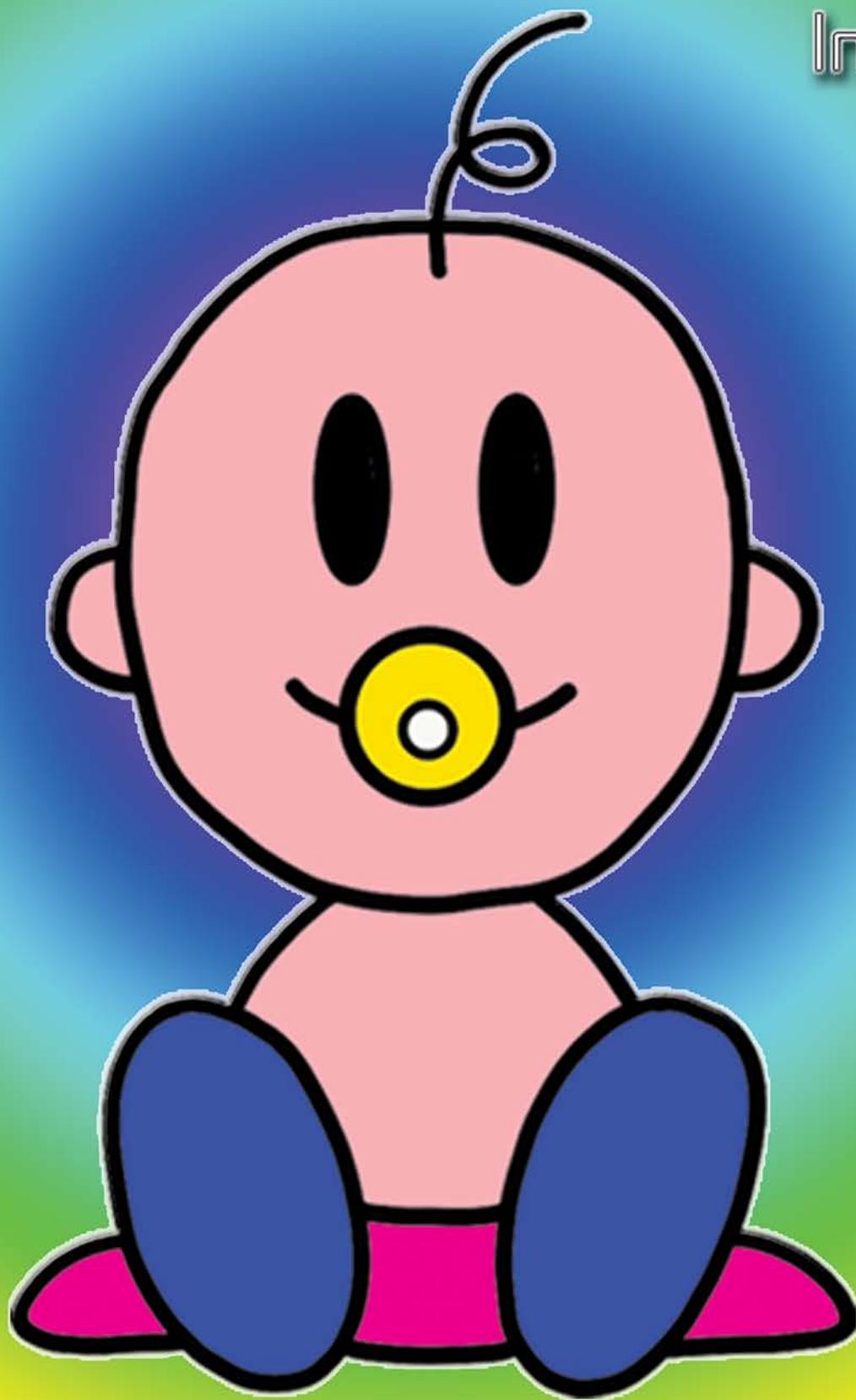




Puentes Educativos

Inicial



¿ESPACIO EN ACCIÓN O ACCIÓN EN EL ESPACIO? LA EXPLORACIÓN DEL AMBIENTE Y EL DESARROLLO MOTRIZ

Por Adriana Bolo

Cada etapa del niño se caracteriza por diferentes avances, los cuales también están atravesados por la confianza que va adquiriendo en y con su entorno. Cuántos más logros advierta el niño, más crecerá su confianza y autoestima. Irá realizando una progresiva autonomía y participación en las actividades propuestas, así como también mostrará mayor iniciativa para realizar acciones propias que le darán información sobre aquello que está conociendo: el espacio.

Estas conquistas siempre van a estar mediadas por la intervención de un adulto en su hogar, de un docente en el Jardín y de sus propios pares quienes, a medida que se van conformando como grupo, van a aumentar sus interacciones.

Las experiencias generan en el niño confianza en sus posibilidades y un gran desarrollo en sus habilidades.

El Jardín Maternal, como primer espacio sociocultural del y para el niño, tiene la responsabilidad y tarea de atender y acompañarlo/la en este desarrollo.

En los primeros meses las interacciones más autónomas que realiza el niño/a son con su propio cuerpo y con los objetos cercanos de su entorno: toca, aprieta, chupa, golpea, arroja, etc. Luego le gustará introducir esos objetos dentro de otros, apilarlos, derribarlos.

Más tarde, el inicio de la marcha le va dando la posibilidad de desplazarse hacia aquello que quiere, llegar al objeto, entonces ese desplazamiento le sirve para otra acción: alcanzar su objetivo. Se pueda observar su iniciativa, podemos "ver" sus intenciones y provocarlas, traducidas en intencionalidad pedagógica.

El docente estará siempre atento a cada niño e intervendrá generando desafíos que lo hagan avanzar en sus posibilidades mediadas por el propio interés y la atracción de la situación.

A medida que crece, avanza en la exploración de su entorno en un espacio cada vez más amplio (quizás lo recorra gateando, marchando o de forma combinada). Va desarrollando su comunicación, su sociabilidad, su capacidad de representación. Alrededor de los 18 meses se produce el inicio del juego simbólico. Todo esto favorece la apropiación del espacio y la creciente interacción con los objetos que conforman el ambiente.



Para afianzar su marcha, como mediadora en la exploración y apropiación del espacio, es necesario ofrecer juegos de desplazamiento, que si bien el niño/a realiza espontáneamente, al planificarlos motivamos que deba ajustar dicha marcha a las características de éstos, poniendo en juego acciones como desviarse, agacharse, atravesar.

Los objetos que contenga el espacio deben ser, como siempre les digo, seguros, renovados, resignificados. Renovar los escenarios implica, para el niño/a, poner en juego nuevas formas de interacción, ajustando las ya aprendidas y logrando nuevas destrezas. En este sentido el docente organiza esos ambientes, renovando el espacio y sus objetos.

"El ambiente se dinamiza en la interrelación de todos los elementos que lo conforman y ayuda a flexibilizar la dimensión física del espacio que deberá ser polivalente. El espacio no es neutro, cobra sentido en relación con las acciones que el docente tenga previsto desarrollar en él."¹

Los niños del Jardín Maternal van realizando avances vertiginosos en cuanto a la rapidez con que van dominando habilidades que, a su vez, van potenciando sucesivos aprendizajes. Ello depende no sólo de su madurez biológica, sino también de las oportunidades que le brinda su contexto (familia y escuela).

En consecuencia, podemos observar niños que se arrastran, gatean, caminan a partir de diferentes edades. Por eso es muy importante que los espacios que ofrezcamos para ser explorados sean posibles de ser apropiados por el niño/a desde distintos grados de desarrollo motor. Es decir, que puedan ser recorridos con diferente afianzamiento en su marcha pero que posibiliten el avance de dicha marcha.

Comparto, a modo de ejemplo, un posible recorrido didáctico. La intención es dar continuidad a las trayectorias de los niños bajo cualquier modalidad, ya sea presencial o virtual. De esta forma se puede atender a la diversidad infantil, se pueden analizar y contextualizar las propuestas y también invitar a las familias a sumarse en la acción pedagógica.

Esta planificación está pensada para el inicio de la sala de dos años, por ello incorporo contenidos de sala de *Deambuladores y sala de dos años*.

Como material, propondremos elementos que estén en el Jardín y al alcance de las familias, integrándolas en la tarea educativa. Los elementos tienen valor en sí mismos por su potencialidad.

El espacio también es tenido en cuenta desde la posibilidad de todos, como dimensión física que contendrá el ambiente planificado para la propuesta.

Recorrido Didáctico

EXPLORACIÓN DEL ESPACIO CON DESPLAZAMIENTO

Propósitos:

- ❖ Favorecer la exploración del espacio a través de desplazamientos con y sin objetos.
- ❖ Diseñar propuestas que impliquen el ajuste de desplazamientos a las características del espacio.

¹ Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer Ciclo. Res. 4483/11. Pág. 18, Buenos Aires.



Objetivos:

- ❖ Avance en el desarrollo de las posibilidades motrices.
- ❖ Exploración e Interacción con el entorno.

Contenidos:

Área de Exploración del ambiente

Sala deambuladores

- ❖ Investigación de los objetos a partir de acciones sobre los mismos.
- ❖ Interés por el conocimiento del medio que lo rodea.

Área desarrollo Motriz

Sala deambuladores

- ❖ Exploración y uso de movimientos de desplazamiento, gateo, arrastre y pararse con ayuda.
- ❖ Descubrimiento de su propio cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.

Sala de 2 años

- ❖ Desplazamientos con combinación de distintas formas y direcciones.
- ❖ Adquisición del freno inhibitorio.

Actividades de los niños:

- ❖ **Escenario con cajas grandes:** exploración e Interacción. Apilar y derrumbar. Meter y sacar de las cajas. Construcciones en el espacio. Entrar y salir de ellas.
- ❖ **Cajas con manijas o cuerdas para arrastre.** Pasear con las cajas, trasladar objetos (botellas plásticas, muñecos, etc.).
- ❖ **Cuevas y túneles.** Cajas grandes con una perforación (cuevas), cajas grandes con dos perforaciones (túneles). Escenario con cajas combinadas.
- ❖ **Juego de persecución y ocultamiento/escondite** (cuevas).
- ❖ **Instalación armada para recorrido combinado:** caminos con cartones planos (caja desarmada), túneles y cuevas como meta de llegada.
- ❖ **Laberinto:** recorrido grupal por laberinto móvil (con rollo de cartón corrugado)
- ❖ **Laberinto:** con opciones de recorridos, con y sin salidas. Recorrido libre, recorrido temporal (mientras suene la música por ejemplo), juego de persecución.

Recursos:

- ✓ Cajas de cartón.
- ✓ Hilos o sogas finas.
- ✓ Material existente en la sala para traslado (muñecos, botellitas plásticas).



Evaluación:

El niño...

- > ¿Recorre el espacio?
- > ¿Amplía su recorrido?
- > ¿Ajusta su motricidad para la manipulación y traslado de los objetos?
- > ¿Ajusta su motricidad atendiendo al espacio para recorrerlo e interactuar en él y con los objetos?
- > ¿Cómo se desplaza? (gatea, camina con apoyo, sin apoyo)
- > ¿Tiene equilibrio en la marcha y/o al agacharse y pararse?
- > ¿Cambia de dirección girando en ángulo recto o sobre sí mismo?
- > ¿Logra detenerse ante los objetos o esquivarlos?



ADRIANA BOLO es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Desempeñó el cargo de Directora de Nivel Inicial. Ejerce su profesión en Institutos de Formación Docente.



¡VAMOS A JUGAR!

Por Adriana Bolo

El docente debe pensar propuestas que promuevan variadas oportunidades lúdicas, ya que es fundamental el valor que el juego tiene en la vida de los niños y niñas desde temprana edad. Algunos juegos amplían su potencial porque posibilitan la complejización de la mirada del niño/a sobre el ambiente cultural y social que lo rodea.

En referencia a la Educación en el Jardín Maternal, el DC establece:

La educación en el Jardín Maternal se basará en los siguientes principios:

- > La construcción de vínculos afectivos estables y seguros.
- > El derecho de los niños a jugar.
- > El derecho de los niños a tener acceso al mundo de la cultura.
- > La socialización de los niños a partir de su interacción e intercambio con el medio natural y social.
- > El derecho de los niños a construir su identidad.
- > El desarrollo de las capacidades de cada niño.¹

Todos estos propósitos prescriptos nos permiten pensar en el inicio de la familiarización con nuestra cultura lúdica tradicional desde el primer ciclo del Nivel Inicial.

Los juegos han ido cambiando a lo largo del tiempo, pero a la vez algunos han permanecido y se han transmitido de generación en generación; convirtiéndose así, en patrimonio cultural de la historia de la humanidad e identificándose como juegos tradicionales.

Las **canções infantiles** aparecen como lenguaje poético desde el nacimiento (y desde antes también). Las nanas, canções de cuna y arrorrós comienzan a formar parte del repertorio cultural del bebé y son estímulos de comunicación. Muchos de los juegos tradicionales van acompañados de canções. Éstas son conocidas por los adultos, que son quienes comienzan a abrir todo ese reservorio de sus propias infancias.

Los recuerdos, ciertas personas, los objetos lúdicos, los espacios, vuelven a la memoria para ser transmitidos a los niños/as desde sus primeros días. Así se va comunicando esa cultura infantil, transformando esos juegos y canções en tradicionales.



¹ Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial. Res. 4483/11. DGCyE, Provincia de Buenos Aires.

Ya desde la sala de bebés se puede comenzar a planificar una aproximación a la enseñanza de los juegos tradicionales, no desde sus reglas, pero sí desde su lenguaje poético, su música, que en general es muy breve y pegadiza.

En los primeros meses de vida los niños/as observan y exploran a través de sus sentidos y así van obteniendo información de su entorno, avanzando en sus formas lúdicas y representativas. Disfrutan de los sonidos, de la voz del adulto que les canta, de los movimientos que va conquistando y de los que observa hasta que logra imitarlos y recrearlos.

Los juegos tradicionales, como estructura, admiten la incorporación paulatina del modo en que se juegan, que en el siguiente ciclo toma forma de reglas.

En el Jardín Maternal los juegos tradicionales cobran valor por sí mismos como juegos, pero también por el contenido social y cultural de pertenencia del niño/a y su familia.

Posible itinerario para su abordaje

En principio se seleccionarán aquellos juegos en los cuales la letra sea breve, clara, repetitiva y la música, pegadiza. Luego, se irán incorporando movimientos para que el bebé los imite en forma progresiva. La observación y el interés por imitar, contribuye al creciente dominio.

“Antón Pirulero”
Antón, Antón
Antón Pirulero,
cada cual,
Cada cual, que atienda su juego.
El que, el que no,
una prenda tendrá.

Ésta es una de las versiones. La más antigua tiene una variación en el final (“el que no la atiende, pagará una prenda”).

Cada docente puede transmitir sus propias versiones y hacer una antología de todas las que encuentre entre las familias de su comunidad educativa.

Este juego puede comenzar solo con su melodía y su letra, simple y armoniosa. Luego se pueden incorporar los movimientos, simples y bien visuales. El “Antón Pirulero” no requiere desplazamientos y desafía a los niños a estar atentos a los gestos y movimientos que percibe en el adulto, por ejemplo movimientos con las manos.



Dos aspectos importantes para destacar:

- ❖ la presencia del adulto (docentes y/o familia) para habilitar juegos que se aprenden. Esto es indispensable ya que cobran sentido dentro de un contexto sociocultural y serán resignificados simbólicamente por el niño/a.
- ❖ el juego debe ser un desafío. En este caso, observar e imitar. Al principio, con la parte del cuerpo comprometida (manitos para el Antón Pirulero) y luego avanzando de acuerdo con los movimientos que el niño pueda hacer conforme a su dominio motriz y su capacidad de observación.

En la **sala de deambuladores** se van incorporando más aproximaciones al juego en su formato original.

La idea es observar a cada niño y acercarnos para que pueda ajustar sus movimientos de **imitación** y seguir el **ritmo** (dos desafíos).

Luego hay que detectar quiénes "se distraen" y "ejecutar" la prenda, que podría ser una cosquillita para que vuelvan al juego rápidamente.

En la sala de dos años pueden incorporarse más variaciones de movimiento, debido a que la motricidad alcanzada por los niños en esta etapa, implica mayor dominio motriz y coordinación viso motora.

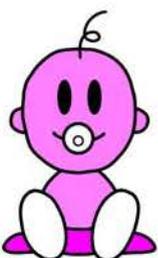
Las rondas: son otra clase de juegos tradicionales que permite la iniciación en los cantos compartidos durante el juego. Presentan una organización espacial teniendo en cuenta al otro con quien se comparte momentos de juego.

La Ronda de Avignón también es un juego de imitación y puede abordarse didácticamente, al igual que Antón Pirulero.

*Sobre el puente de Avignón,
Todos cantan, todos ballan.
Sobre el puente de Avignón,
todos ballan y yo también.
Hacen así, así las lavanderas,
hacen así, así me gusta a mí.....*

Así pueden ir representándose distintas acciones conocidas por los niños/as o acciones de las que puedan apropiarse. Sería deseable no señalar acciones como si fueran exclusivas del ámbito femenino. Hay que tener en cuenta que en las letras de los textos tradicionales aparecía un aspecto cultural propio de una época pasada.

Siempre será prioritario el disfrute del niño/a que está jugando, ya que jugando aprende y se va desarrollando. Por ello es importante flexibilizar las formas de juego, aún en los juegos tradicionales.



Ésta es una forma incipiente de incorporación de las reglas (el famoso “así es este juego”), pero sabemos que los niños/as pueden jugar de diferentes maneras un mismo juego y variarlo cada vez que lo deseen.

Mientras juegan, van explorando sus propias posibilidades de acción y avanzan sobre ellas, logrando cada vez más autocontrol. Siguiendo la teoría de Vigotsky, son las situaciones lúdicas las que permiten el ensayo de autocontrol y esto capacita a los pequeños para regular su conducta en la vida real en un futuro.

El **Pato Ñato**, es un juego de ronda con persecución, por lo cual sería apropiado utilizarlo al finalizar el paso de los niños por la sala de deambuladores (según las características de los pequeños/as). Puede emplearse perfectamente en **sala de dos años**.

La canción es breve, el juego es rápido, tiene un personaje central que puede ser representado por un títere. Esta última característica brinda un aspecto positivo: ser atrapado ya no es tan malo porque podría apropiarse del títere y seguir jugando.

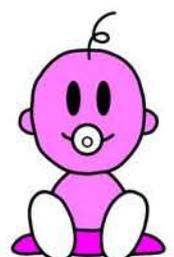
En la última sala también puede incorporarse el juego conocido como **Huevo podrido**, que implica mucha atención por parte de los niños, y gran intervención docente para que lo aprendan y avancen en la tolerancia de los turnos de juego. A los niños les cuesta esperar que les llegue su turno para correr.

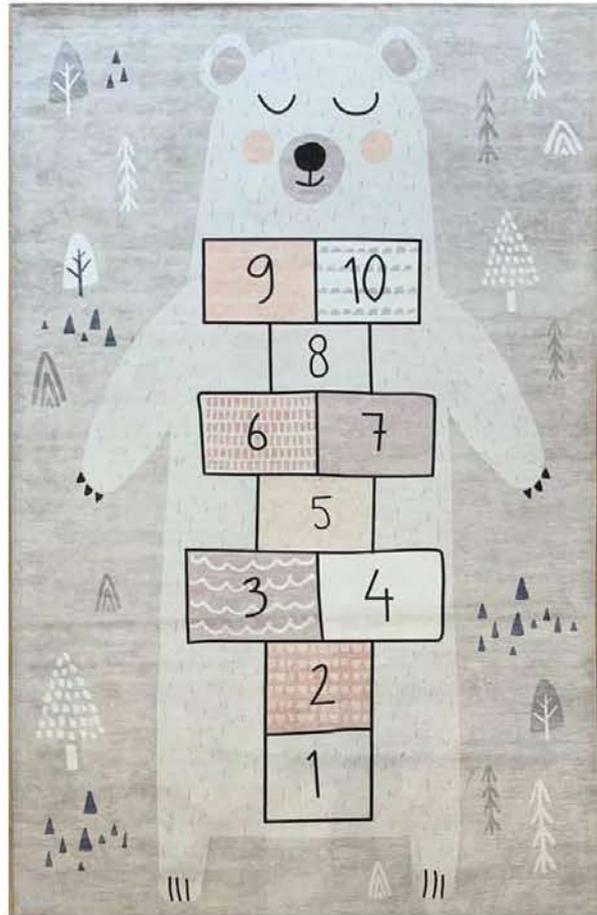
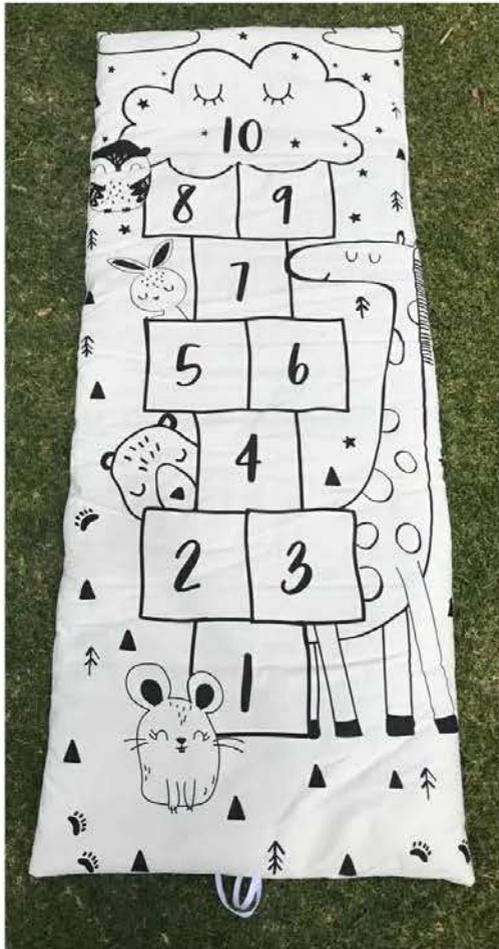
La escondida: se trata de un juego de ocultamiento. Una vez que los niños ya manejen las reglas del juego, se puede incorporar la regulación del tiempo (sobre todo en la sala de 2 años) con su clásico verso “**punto y coma, el que no se escondió se embroma**” y el anuncio de triunfo “**pedra libre para... que está...**” (así, también debe dar cuenta de las posiciones).

La Rayuela tiene muchas versiones: rayuela caracol, rayuela rectangular, rayuela clásica, con mayor o menor cantidad de casilleros, etc.

Puede implementarse desde la **sala de bebés**, iniciándose como senderos de recorrido para “llegar de la Tierra al Cielo”, en forma de alfombra para los bebés que gatean, sin la piedrita, pero sí haciendo su recorrido.

Luego se adaptará a las distintas formas de marcha. Cuanto más afianzada sea, más se va a ir ajustando a la rayuela clásica de nuestra cultura. Esto posiblemente pueda conseguirse al final de la **sala de dos**, o en la primera sala del segundo ciclo. No es necesario que el niño avance con un pie. Ya habrá entonces una experiencia, un recorrido hecho por la rayuela habiendo internalizado algunas formas de jugarla observando sus esquemas.





Un, dos, tres, pollito Inglés, también conocido como 1, 2, 3 cigarrillo 43. Se utiliza como inhibición del movimiento, dominio postural, para **sala de dos años**.

Es extensa la lista de juegos tradicionales, pero no todos son apropiados para los niños del Jardín Maternal. Algunos de ellos requieren destrezas y capacidades que aún están en desarrollo en los niños de estas edades (45 días a 2 años).

Estos juegos permiten el abordaje de contenidos de las distintas áreas del DC (Res.4483/11) dependiendo de cómo se organice la enseñanza:

Área de juego / Contenidos

BEBÉS

- Interacción con adultos y pares a partir de la imitación de gestos y movimientos. (Ronda de Avignon, Antón Pirulero)
 - Imitación de sonidos y gestos producidos por el docente.
 - Participación en juegos de esconder y encontrar. (Escondida)
 - Progresiva interacción con el grupo de pares. (Rondas: Huevo Podrido, Pato Nato, Escondida, otros)



Área de juego / Contenidos

DEAMBULADORES

- Imitación de acciones.
- Interacción e intercambio paulatino con otros niños.

Área de juego / Contenidos

SALA DE DOS AÑOS

- Inicio en la Interacción lúdica con algunos pares.

Los juegos son primordiales para el desarrollo de los niños/as. Están vinculados a contenidos de todas las áreas, sobre todo a las áreas de Expresión y Comunicación y de Formación Personal y Social fundamentalmente, porque los juegos tradicionales están vinculados al acervo y transmisión cultural de generación en generación.

Es cierto que en la actualidad los juegos han cambiado. Los niños están en un momento en el cual la tecnología media en muchas de las actividades de sus adultos referentes y entonces, forma parte de lo que observa cotidianamente y lo incorpora en sus juegos. Por eso es importante que los adultos (padres y docentes) ofrezcan otro tipo de juegos a los niños/as.

"Lo cierto es que los niños siguen jugando, como actividad esencial de esta etapa de la vida, si bien juegan con lo que el medio les brinda: la computadora, los personajes de la televisión, otras opciones mediáticas y tecnológicas diferentes a las de antes, pero nada nos lleva a creer que un niño del siglo XXI no pueda jugar con interés y entusiasmo a la ronda, a los acertijos, a esconderse, a perseguirse o a cualquier forma de juego tradicional perteneciente al patrimonio cultural.

*Somos los adultos quienes debemos promover y cuidar la presencia de este tipo de juegos."*²

ADRIANA BOLO es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Desempeñó el cargo de Directora de Nivel Inicial. Ejerce su profesión en Institutos de Formación Docente.

² Hart, R., Origlio, F., Pitluk, L., Ullúa, J. (2006): *¿Qué pasa con el juego en la Educación Inicial?* Editorial Hola Chicos, Buenos Aires, página 21.



Algunos territorios para las tres salas

- ⇒ Construcciones
- ⇒ Arte
- ⇒ Dramatizaciones (en sala de bebés el niño es más espectador; es su primer contacto con el lenguaje artístico. Puede luego interactuar con algunos títeres utilizados o escuchar nuevamente el diálogo, repetir onomatopeyas, desplazarse por el escenario).
- ⇒ Naturaleza.
- ⇒ Sensorial.

El espacio, que debe ser amplio, estará organizado de manera tal que desde los bebés hasta los niños/as de dos años estén en contacto directo con ellos. Pueden estar organizados en sectores de acopio, pero con la libertad de que puedan utilizar todo el espacio.

Sólo a modo de ejemplo, para un territorio de construcción podemos incorporar:

- > Los espacios blandos para objetos más pequeños y sensoriales (cajas pequeñas, bloques de espuma o esponjas, tubos livianos, papel de diarios para abollar, embudos de distintos tamaños para encastrar y apilar).
- > Aros, telas para colgar.
- > Cajas grandes cerradas y abiertas.
- > Tubos.
- > Cartón corrugado.
- > Caños de plástico, conectores, sogas, embudos y mangueras.

La disposición de los elementos es simple, de manera que el niño pueda trasladarlos según su intención. Un mismo elemento puede permitir variadas creaciones y formas de apropiación. Así estamos dando lugar a la decisión del niño. La intencionalidad pedagógica está en la organización de cada territorio.



ADRIANA BOLO es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Desempeñó el cargo de Directora de Nivel Inicial. Ejerce su profesión en Institutos de Formación Docente.

LA PROYECCIÓN DEL ESPACIO COMO TERRITORIO DE ACCIÓN

Por Adriana Bolo

“No había nadie a su alrededor para decirle que no podía hacerlo”¹

En esta oportunidad les propongo volver a pensar acerca de algunas diferencias o representaciones sobre el espacio pedagógico.

El espacio es una dimensión física y arquitectónica que caracteriza un lugar. Paredes, ventanas, pisos, puertas, muebles, pueden ser definidos objetivamente desde una valoración observable (descripción de las características: grande, estrecho, alto, etc.)

Cuando hablamos de ambiente todo aquello objetivo se transforma en una relación funcional, con una disposición física del espacio y sus elementos que está pensada para que promueva, invite, convoque a determinadas acciones y comportamientos.

Podríamos decir que hay una interrelación entre el espacio, los objetos y los elementos visuales que hace que se convierta en un ambiente, un lugar para vivenciar, y aquí puede explicitarse la intencionalidad docente y las concepciones que subyacen en estas decisiones, en esta creación.

“El acercamiento a la experiencia del espacio en la infancia busca profundizar los vínculos, las interferencias, las relaciones que se crean entre el cuerpo, los objetos y el espacio en constante construcción, que acompaña al niño en su proceso vital.”²

Cuando el espacio se convierte en un lugar que el niño desea explorar y conocer y encuentra allí oportunidades para el despliegue de sus emociones, su curiosidad y apropiación, podemos hablar de un territorio.

“Entendemos el territorio de la infancia como un campo de búsqueda originario de elementos emergentes o que se sumergen en nuestra relación de acoplamiento con el medio (...).”

El espacio se vuelve generador de emociones profundas en la acción cotidiana e inmediata con él. (Cabanellas; Eslava, 2012, Pág.33)

Un mismo espacio físico puede transformarse en diferentes territorios. Para ello es necesario algunas consideraciones:



¹ Moreno, E. (2015): *Cuentos para entender el mundo. El niño que pudo hacerlo*. Ediciones B de Bolsillo, Madrid.

² Cabanellas, I.; Eslava, C. (2005): *Territorios de la infancia. Introducción: El imaginario espacial de la infancia*. Editorial Graó, Barcelona, página 19.

• El espacio arquitectónico en los Jardines ya está dado, no depende del docente ya que no interviene en su diseño. Muchas veces cuando ingresa a la institución encuentra, por ejemplo, el espacio de juegos al aire libre donde hay atractivos juegos y estructuras (trepadoras, juegos de plaza, areneros, etc.).

Obviamente los niños y niñas disfrutan mucho de ellos y desean usarlos. Ante esto la docente percibe que es un espacio deseado y usado por los niños/as, quienes ya saben que allí están y van avanzando en sus destrezas para interactuar con ellos.

No se trata de impedir su uso, pero sí de resignificarlos creativamente, interviniéndolos y dándoles otras valencias, otras posibilidades de juego.

• No debemos adaptar la propuesta o actividades sólo al espacio disponible que, si bien es un condicionante, no es determinante.

El espacio debe ser pensado y organizado como ambiente pedagógico, que educa, en función de los propósitos de enseñanza para cada grupo y niño/a en particular.

Como su nombre lo indica, el SUM (salón de usos múltiples) muchas veces es un espacio de tránsito o reunión entre los distintos grupos.

Un proyecto institucional puede diseñar la organización de ese espacio común en territorios variables promotores de actividades para los bebés y niños/as de todas las salas.

• Si en la arquitectura hay una instalación fija (como existen en muchos de los prototipos de edificios escolares), es posible pensar en dinamizarla según la intencionalidad de enseñanza. De este modo, por ejemplo, la zona blanda puede ofrecer posibilidades de exploración con variados y renovados elementos de construcción, de lectura, según las propuestas pensadas articuladamente para todas las salas en el marco de dicho proyecto institucional.

El niño puede encontrar, descubrir y apropiarse de un ambiente que lo provoca con renovadas propuestas, organizadas en territorios. Sucederá con varias y variadas oportunidades para habitarlo con creatividad porque le brindan la posibilidad de revisitarlo para realizar distintas experiencias.



¿Cuáles podrían ser esos territorios?

Recordemos que el concepto de territorio refiere a un campo de experiencias con el entorno y sus objetos, un lugar más amplio que un sector. En él, todos los elementos tienen la posibilidad de que el niño/a les dé significado. Pueden estar conectados como un ambiente natural o artístico o de luces y sombras o de construcción. Pero nunca limitan la acción ya que fue pensado como territorio para la infancia. No hay peligros, no hay exigencias, hay potencialidad. Las únicas pautas deben ser sociales, de convivencia, de respeto y cuidado hacia uno mismo y hacia los otros. Son éstas las condiciones que justifican la frase inicial de este artículo.

• La variedad de elementos y su disposición van a atravesar las posibilidades de acción e interacción entre ellos y los niños/as.

Algunas consideraciones fundamentales para pensar en su organización:

❖ Cuánto más pequeño es el niño/a, más espacio necesita para sus desplazamientos ya que tiene una motricidad global y va a ir desarrollando paulatinamente el freno inhibitorio (a partir de los 18 meses aproximadamente) que le va a permitir parar, esquivar y moderar la velocidad de su envión.

❖ Cuánto más pequeño es el niño/a, más heterónimo es, por lo tanto, necesita permanentemente de un adulto disponible que le alcance los objetos o lo disponga corporalmente para que pueda tomarlos.

❖ Cuando comienza a desplazarse (gateando, reptando o caminando) es muy favorecedor para el desarrollo de su marcha ir alejándolo de ese elemento u objeto que desea, ya que de este modo se lo estimula a llegar a él. No se debe atiborrar el espacio de elementos, ya que restringe las posibilidades de visualizar, hacer y moverse.

❖ Debemos alejarnos de la idea de que si no hay llamativas y grandes estructuras lúdicas en la sala u otra zona del jardín es señal de carencia. Por el contrario, un espacio despejado nos permite pensarlo y convertirlo en un ambiente dinámico y variado.

❖ El niño se apropia de su entorno explorando, actuando sobre él.

La disposición de los objetos debe provocar su interés, estar a su alcance para que interactúe con ellos con autonomía, poniendo en juego todas sus habilidades, desarrollando y potenciando cada vez más sus capacidades motrices, cognitivas, lúdicas y emocionales.

Es el docente quien interviene los espacios creando nuevos y variados escenarios que se convierten en territorios de acción y aprendizaje.



Formas de Intervención docente:

✓ La primera intervención del docente para poder planificar la propuesta de ofrecer territorios para los niños como ambiente estimulante, diseñado por y para ellos/as, es la **observación y documentación de lo observado**. Es fundamental conocer a cada uno de los niños/as, sus tiempos personales, cómo y con qué juega, qué le resulta atractivo, cómo se desplaza, cómo explora, cómo se comunica, qué variedad de juegos aparecen. En cada sala pueden aparecer diversas formas de jugar dentro de un mismo grupo (predominantemente en las primeras salas). Toda esta información documentada será el insumo de cada propuesta para ir avanzando con creciente profundización y continuidad hacia formas más complejas, organizadas en distintos territorios.

✓ Presentar las propuestas y desafiar con preguntas o mostrando (y acercando a los bebés) el espacio pensado y convertido en un territorio.

✓ Interactuar de manera directa con cada niño/a e indirectamente a través de sus propuestas, consignas o motivando la interacción entre pares. Siempre debe ser el andamiaje que sostenga la actividad del niño/a, que es el protagonista de sus propios aprendizajes. Esto no significa que no se les enseñe a jugar. La mediación docente es la que permite la ampliación de los repertorios lúdicos, pero son los niños quienes vivencian y recrean esas oportunidades de aprendizaje.

Las decisiones docentes son las que regulan (inhiben o promueven) la actividad como oportunidad de desarrollo cognitivo.

Hasta aquí hay tres concepciones fundamentales (desde la filosofía Reggio Emilia, basada en el pedagogo Loris Malaguzzi):

- ❖ El niño es el protagonista.
- ❖ El docente es quien promueve y sostiene la actividad.
- ❖ El espacio como tercer maestro (invita a los aprendizajes, la experimentación, la comunicación).

A modo de ejemplo, podría pensarse en un Proyecto Institucional en el que, en períodos acordados, se ofrezcan distintos territorios con elementos para todas las salas. Es decir, en ellos pueden convivir elementos a disposición de los grupos con los que va a interactuar cada uno de los niños/as, desde sus posibilidades. Necesitarán varias oportunidades para la experiencia de apropiación para cada territorio (uno por cada período).



Algunos territorios para las tres salas

- ⇒ Construcciones
- ⇒ Arte
- ⇒ Dramatizaciones (en sala de bebés el niño es más espectador; es su primer contacto con el lenguaje artístico. Puede luego interactuar con algunos títeres utilizados o escuchar nuevamente el diálogo, repetir onomatopeyas, desplazarse por el escenario).
- ⇒ Naturaleza.
- ⇒ Sensorial.

El espacio, que debe ser amplio, estará organizado de manera tal que desde los bebés hasta los niños/as de dos años estén en contacto directo con ellos. Pueden estar organizados en sectores de acopio, pero con la libertad de que puedan utilizar todo el espacio.

Sólo a modo de ejemplo, para un territorio de construcción podemos incorporar:

- > Los espacios blandos para objetos más pequeños y sensoriales (cajas pequeñas, bloques de espuma o esponjas, tubos livianos, papel de diarios para abollar, embudos de distintos tamaños para encastrar y apilar).
- > Aros, telas para colgar.
- > Cajas grandes cerradas y abiertas.
- > Tubos.
- > Cartón corrugado.
- > Caños de plástico, conectores, sogas, embudos y mangueras.

La disposición de los elementos es simple, de manera que el niño pueda trasladarlos según su intención. Un mismo elemento puede permitir variadas creaciones y formas de apropiación. Así estamos dando lugar a la decisión del niño. La intencionalidad pedagógica está en la organización de cada territorio.



ADRIANA BOLO es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Desempeñó el cargo de Directora de Nivel Inicial. Ejerce su profesión en Institutos de Formación Docente.

LA PROYECCIÓN DEL ESPACIO COMO TERRITORIO DE ACCIÓN

(Segunda parte)

Por Adriana Bolo

En el artículo anterior comenzamos definiendo espacio, ambiente y territorio, dando cuenta del valor de ofrecer a los niños/as un lugar de aprendizaje como totalidad y no fragmentado u organizado rigidamente, condicionando su hacer.

"Para transformar los espacios hay que comenzar por transformar nuestras ideas y conceptos acerca de la educación y de nuestra imagen de la infancia." (Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J, 2011).

Ambientar un espacio y transformarlo en educativo no es decorarlo. El espacio debe reflejar el proyecto pedagógico del Jardín.

Partimos de la idea que el Jardín Maternal debe ser un territorio de experiencias donde el conocimiento se adquiere por la experimentación, por la propia percepción, y que esta posibilidad dependerá de la mediación docente.

El educador es quien dispone un territorio simple y flexible y acompaña al niño/a en su exploración. Lo motiva, lo desafía, nunca lo condiciona a lo "esperable". Por el contrario, respeta sus intereses y tiempos personales.

El niño aprende de sus vivencias y el adulto es quien promueve ese proceso a través de sus propuestas.

Pensar en el niño/a como protagonista en la construcción de sus conocimientos y su desarrollo integral, permite visibilizar el posicionamiento frente a las infancias y su valoración, a la vez que pone a los/las docentes del Jardín Maternal en un alto compromiso frente a los bebés y niños más pequeños del sistema educativo.

Les propongo volver a pensar en lo que se les puede ofrecer dentro de las instituciones y en la posibilidad de potenciar la capacidad que tienen todos los niños/as.

*"Nuestra tarea, en cuanto a la creatividad, es ayudar a los niños a que suban sus propias montañas, lo más alto posible. Nadie puede hacer más"*¹



¹ Loris Malaguzzi, educador y pedagogo italiano (1920-1994).



Retomamos la primera parte de este artículo presentado en el número anterior. Recuerden que allí nombré algunos territorios posibles con ejemplos para el "Territorio de construcciones". A fin de desplegar aún más opciones, hoy les propongo imaginar **un territorio de arte**.

Son tantas las posibilidades que es necesario tomar decisiones en cuánto a qué se les va a ofrecer como universo de descubrimiento e interacción y planificarlo para su implementación:

¿Dónde?

En un espacio flexible, despojado de otras estructuras o adaptándolas a los propósitos.

El espacio debe permitir el desplazamiento autónomo de bebés (gateo) y niños deambuladores. Los niños que aún no gatean deben contar con la disponibilidad del adulto.

Los espacios exteriores permiten incorporar aún más elementos naturales, por ejemplo, el agua.

Es recomendable disponer las mesas de apoyo en el centro del espacio, de modo que los pequeños puedan circular con más facilidad y ubicarse libremente.

Los materiales deben estar al alcance, presentados en contenedores transparentes para que se pueda ver qué contienen y que los niños puedan elegir qué tomar.

Siempre debe haber espacio donde apoyarse en el piso para los bebés con almohadas de sostén, y para los niños/as que gatean y los deambuladores que aún no se sostienen parados con firmeza para trabajar en las mesas.

¿Cuándo?

La organización del tiempo también es flexible (entonces sería oportuno planificarlo institucional y anualmente, dado su potencial para ser compartido por las salas por determinado tiempo e ir renovando las propuestas).

Debe permitir la posibilidad de variadas experiencias con los mismos escenarios dentro del territorio. De esta forma la exploración e interacción con sus elementos posibilitan la construcción de conocimientos cada vez más complejos.

¿Qué debe ofrecer?

Calidad y variedad de elementos para que haya posibilidad de elección. Es fundamental que haya predominancia de elementos naturales. Nada de estereotipos. No se trata de ofrecer solo aquello de lo cual se dispone. Se deben incorporar nuevos elementos, ya que la mayoría se encuentra en la naturaleza y/o en el entorno cotidiano.



Algunos ejemplos:

- ✓ Mesas de barro
- ✓ Mesas de arena

Las mesas de arena y barro para modelado deben tener un mínimo de altura (patas de aproximadamente 20 cm.) para evitar que los bebés y niños se metan en ellas. Además, deben poseer un borde contenedor para que el material de modelado quede en la mesa.

Pueden reemplazarse por bandejas grandes sobre pequeñas tarimas. El barro y la arena, además de posibilitar el arte efímero (expresión de duración temporal, fugaces) resultan muy apropiados para la experimentación que hace el niño sobre los materiales que se le ofrece. Con cada material dado pone a prueba sus propias habilidades: Arma y desarma, vuelve a intentar, prueba nuevas interacciones.

La arena y el barro pueden volver a utilizarse y permiten que los pequeños perciban distintas texturas.

La sala de dos podría incorporar diversos elementos que enriquezcan el modelado, por ejemplo: palitos, ramitas, elementos para el grabado.

- ❖ Bolsas de grabado (bolsas tipo ziplock rellenas de plastilina coloreada). Estas bolsas deben tener los bordes adheridos a la superficie de apoyo (mesas, piso). Se pueden adherir con cinta adhesiva. De este modo se evita que los bebés y niños/as las chupen o muerdan o que pierdan su contenido.
- ❖ Rollos de papel de envolver colgado en paredes (desde el piso hasta 60 cm de altura aproximadamente) y sobre el piso. Allí los niños podrán expresarse respetando el sector asignado.
- ❖ Hojas de diario, para abollar, modelar y/o pintar.
- ❖ Pasta para dactilopintura casera. La manipulación de la pasta permite desarrollar la sensibilidad, la destreza motora, descubrir texturas y aprender a reconocer colores.

Receta para pasta de dactilopintura: 2 partes de Maizena, dos partes de agua, colorante vegetal comestible o colorear el agua de la preparación con remolacha, hojas verdes, etc.

- ❖ Sellos naturales, realizados con papa, zanahoria, corcho.
- ❖ Herramientas: pinceles con ramitas, pinceles con broches y rodillos.



El propósito es promover oportunidades para desarrollar la creatividad a través de un ambiente que los niños sientan como propio para desplegar sus potencialidades y capacidades individuales y grupales (comenzando a observar y compartir con sus pares).

Se espera, además, favorecer el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal al propiciar la expresión.

Algunos contenidos para focalizar

Área de la formación personal y social

- ▼ Progresiva realización de acciones en forma independiente.
- ▼ Progresiva adquisición de seguridad y confianza en sí mismos y en los otros.
- ▼ Localización de sensaciones corporales.

Área de la exploración del ambiente

- ▼ Exploración del ambiente para relacionarse con las personas y objetos.
- ▼ Indagación de diversos objetos, de sus propiedades y de relaciones de causa y efecto.

Área del desarrollo motriz

- ▼ Conocimiento progresivo de sus límites.

Área de la comunicación y de la expresión

- ▼ Exploración de diversos materiales para pintar, dibujar y modelar.
- ▼ Exploración de formas tridimensionales.

Área del juego

- ▼ Inicio en la interacción lúdica con algunos de sus pares.
- ▼ Inicio en la construcción de formas espaciales con diferentes materiales.

Esta propuesta es orientadora, cada una de ustedes sabrá adecuarla a su realidad.

Los invitamos a pensar las propuestas didácticas y el espacio de una manera más amplia para que los niños/as encuentren la oportunidad de desplegar, de manera segura, su potencialidad.

Bibliografía

HOYUELOS, A (2005): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro / Rosa Sensat, Barcelona.

CABANELLAS, I; ESLAYA, C. (2005): *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó, Barcelona.

ADRIANA BOLO es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Desempeñó el cargo de Directora de Nivel Inicial. Ejerce su profesión en Institutos de Formación Docente.



CUBOS MURALES

Variantes:

1 -Se forran las caras del cubo con papeles lisos para que puedan ser intervenidos por los niños gráficamente.

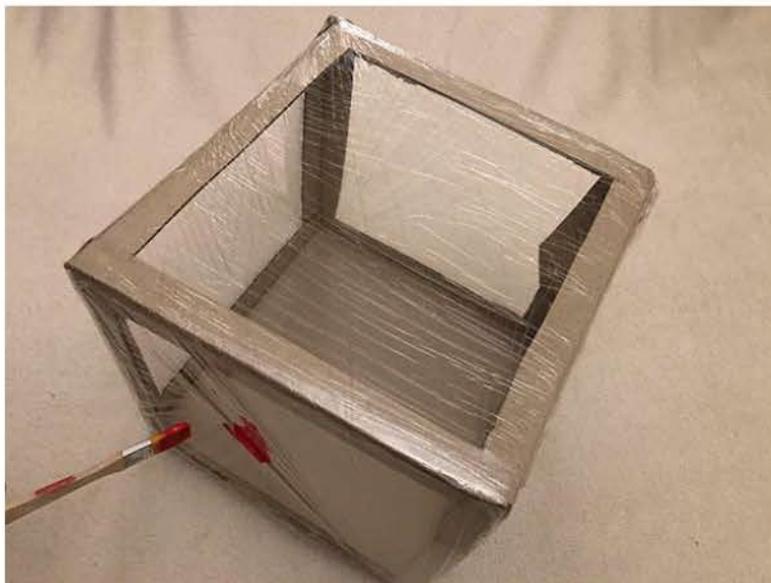
2 -En una estructura de cubo se forran las caras con nylon cristal o film, para que los niños dibujen con pincel y témpera mezclada con un poco de plasticola o con plasticola de colores.

Cada cubo permite que cuatro niños interactúen sobre él.

Cada una de estas variantes de uso del cubo, como con otros tantos recursos, ofrece la posibilidad de desarrollar distintas capacidades cognitivas, sociales y físicas.

Cuando el recurso atrae la curiosidad del niño lo invita a la exploración e Interacción, posibilitando descubrir, probar, ensayar y repetir.

Por último, es importante recordar que los materiales, además de reunir máximas condiciones de seguridad para el niño, deben ser simples, atractivos y deben promover experiencias de aprendizaje.



Se sugiere que sean predominantemente individuales en la primera sala. Luego, a medida que los niños van creciendo, se debe ir abriendo progresivamente la posibilidad de Interacción con otros.

Bibliografía

LAPOLLA, P.; MUCCI, M.; ARCE, M. (2016): *Experiencias artísticas con Instalaciones*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

PITLUK, L., (2015): *Educar en el Jardín Maternal, Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

ADRIANA BOLO es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Desempeño el cargo de Directora de Nivel Inicial. Ejerce su profesión en Institutos de Formación Docente.



EL CUBO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Por Adriana Bolo

La importancia de los recursos en las situaciones didácticas del Jardín Maternal constituye un componente clave para pensar al momento de diseñar una propuesta pedagógica.

Los niños de este ciclo educativo necesitan el contacto y la aproximación material de aquello que queremos enseñar ya que en esta etapa los conocimientos no se construyen con la información verbal que reciben. Ellos/as necesitan experiencias activas.

Cada objeto que se les presenta despierta en los niños y niñas curiosidad y necesidad de exploración.

Estas acciones exploratorias se van diferenciando a medida que el niño va avanzando física y cognitivamente.

Antes de los nueve meses el niño/a tomará y explorará tocando, chupando, girando los objetos, acciones independientes unas de otras. Luego comenzará a sistematizar esas acciones de exploración, es decir realizará cierta secuencia de acciones sobre distintos objetos, o distintas acciones sobre el mismo objeto. Irá actuando sobre ellos para "descubrirlos".

Hacia los 15 meses es capaz de jugar con más de un objeto combinándolos, por ejemplo, puede apilar y tirar. Repite esas acciones descubriendo así la regularidad de su descubrimiento.

A partir del año y medio disfruta de introducir cosas, poner y sacar, apilar y derrumbar, y aparece la construcción. En este camino que recorre el niño aparecen la exploración, la experimentación y la transformación: transforma el objeto de acuerdo con sus necesidades, es decir simbólicamente.

Cuanto más sobrecargado esté este objeto/recurso, menos focalizará el niño la atención sobre algo en particular. La consecuencia es que no podremos estar seguros/as en cuál de sus atributos estará poniendo su foco de atención. Es por eso por lo que los recursos deben ser seleccionados teniendo en cuenta la intencionalidad de la propuesta, con criterio pedagógico y no decorativo.

Entendemos por **recurso didáctico y materiales** aquellos dispositivos o medios de los que se vale el docente para facilitar la enseñanza, favoreciendo los aprendizajes de los niños. Son mediadores de la enseñanza y del aprendizaje.

Ahora bien, hay muchos recursos que pueden ser pensados a partir de un mismo objeto. Por ejemplo: una pelota puede ser para arrojar, para embocar, para contar cuántas hay o para explorar su forma como cuerpo geométrico.



Inspirada en una experiencia relatada por **Paloma García González** en la que se refiere al cubo como estructura para realizar instalaciones artísticas y como "... fuente de sorpresa, ya que en el día a día escolar se presentan allí diversas oportunidades para jugar, explorar descubrir y realizar nuevas conquistas cognitivas"¹, las/los invito a pensar en un **cubo** y toda su potencialidad para ser transformado en un recurso didáctico, ya no como instalación, sino como mediador de la enseñanza capaz de ser utilizado para abordar diversos contenidos.

Hay muchos materiales con los que podemos construir un cubo atendiendo a las condiciones de seguridad por el tipo de acciones que los niños/as del Jardín Maternal realizan sobre los objetos (arrojar, chupar, manipular, etc.).

En la sala de bebés lo más adecuado es hacerlos de goma espuma forrada con tela o cartón duro.

El tamaño va a depender de la actividad que propongamos y de la posibilidad de manipulación por parte del niño/a de acuerdo con su motricidad y tamaño.

Hay diversas propuestas didácticas en las que el cubo permitirá ser una estructura contenedora de experiencias.

A continuación, algunas ideas:

CUBO CON TELARAÑAS

Para que los niños interactúen dentro de él poniendo en juego destrezas motoras.

Las medidas aproximadas deben ser de 80 cm. x 80 cm. En este caso se trabajará con la estructura, es decir sólo las aristas y se entrecruzarán tiras formando una "telaraña" por donde el niño podrá ingresar a la estructura. La base y la cara superior quedarán descubiertas para que el docente acceda fácilmente a su interior.

Recomiendo que las tiras sean elásticas a fin de que no presione sobre las partes del cuerpo de los niños/as al atravesarlas.

Se trabaja volumen, línea, espacio (adentro-afuera).



¹ Lapolla, P; Muccl, M.; Arce, M.: *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos Interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2016. Pág. 79-86.

CUBO DE SOMBRAS

Se debe forrar el cubo con paredes opacas y sólo una de sus caras con papel blanco que deje translucir la sombra de los objetos ocultos.

Las medidas aproximadas: 40 cm. x 40 cm.

Los niños deben poner en juego sus conocimientos disponibles acerca de distintos objetos para adivinar de qué se trata.

En este caso, se estimula la memoria, la descripción de objetos y la discusión a través de preguntas orientadoras o problematizadoras de la docente.



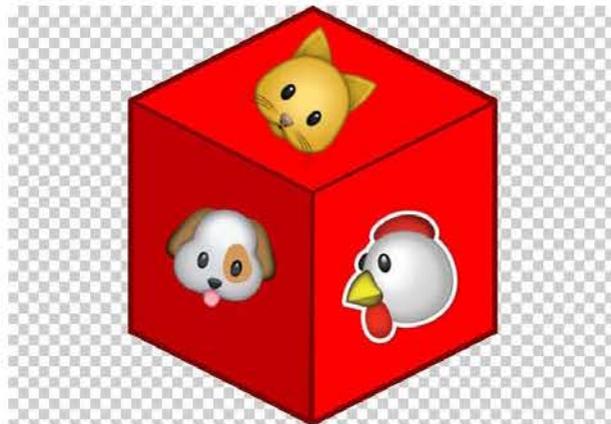
CUBO DE IMÁGENES

Variantes:

1 - Cada cara del cubo tiene una imagen para que observen y describan; o puede ser el docente quien describa la imagen y sean las/los niñas/os quienes busquen la imagen que corresponda a esa descripción. Esto se puede poner en práctica en sala de 2 años.



2 - Cada cara tiene la imagen de un animal para que reproduzcan onomatopeyas que los represente. Recomendado para fin de sala de bebés y sala de deambuladores.



3 -Cada cubo tiene en una de sus caras una parte de una imagen simple (Rompecabezas de dos piezas para deambuladores, de cuatro piezas para sala de dos años, una por cubo). Pueden ser verticales.

CUBOS LITERARIOS

Variantes:

1 -La estructura de un cubo (aristas) se utiliza como soporte. Se forran sus cuatro caras laterales de papel blanco semi-transparente. Puede ser papel manteca, papel de calcar, papel de plano, etc., para proyectar distintas escenas de un cuento.

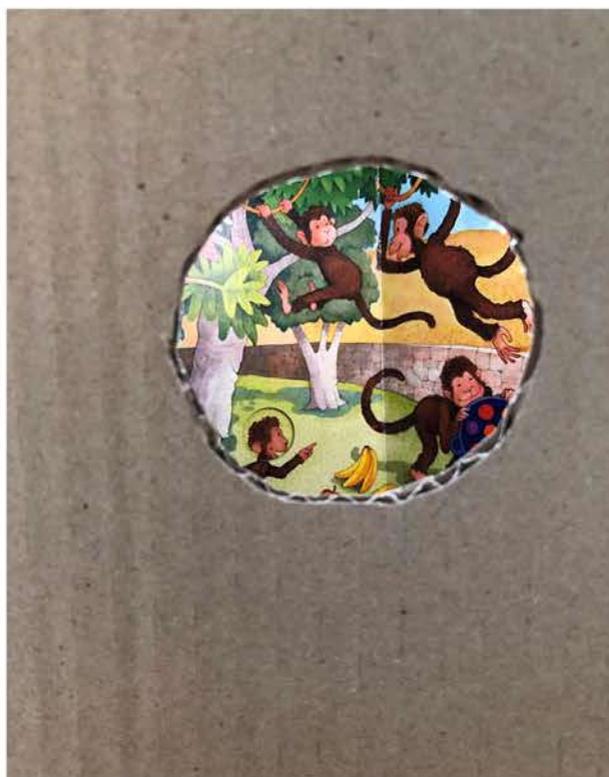
Se van rotando las caras iluminadas mientras se narra. Luego puede utilizarse para que los niños/as renarran el cuento.

2 -Se perfora un círculo en una de las caras del cubo. En su interior se observa iluminada la escena principal de un cuento conocido por los niños/as para que lo evoquen y digan, como puedan, de qué cuento se trata.

Pueden también "contar" qué ven.

Pueden utilizarse cajas simultáneas

con distintas imágenes para evitar largos tiempos de espera.



CUBOS MURALES

Variantes:

1 -Se forran las caras del cubo con papeles lisos para que puedan ser intervenidos por los niños gráficamente.

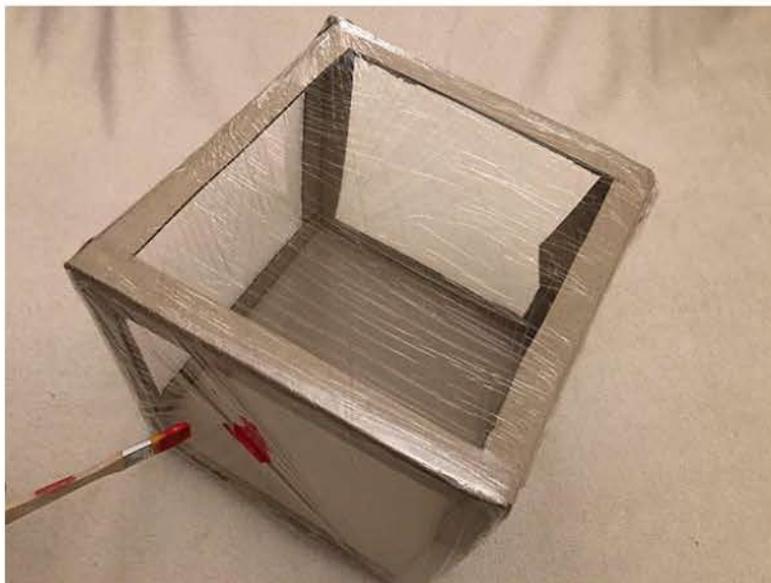
2 -En una estructura de cubo se forran las caras con nylon cristal o film, para que los niños dibujen con pincel y témpera mezclada con un poco de plasticola o con plasticola de colores.

Cada cubo permite que cuatro niños interactúen sobre él.

Cada una de estas variantes de uso del cubo, como con otros tantos recursos, ofrece la posibilidad de desarrollar distintas capacidades cognitivas, sociales y físicas.

Cuando el recurso atrae la curiosidad del niño lo invita a la exploración e interacción, posibilitando descubrir, probar, ensayar y repetir.

Por último, es importante recordar que los materiales, además de reunir máximas condiciones de seguridad para el niño, deben ser simples, atractivos y deben promover experiencias de aprendizaje.



Se sugiere que sean predominantemente individuales en la primera sala. Luego, a medida que los niños van creciendo, se debe ir abriendo progresivamente la posibilidad de interacción con otros.

Bibliografía

LAPOLLA, P.; MUCCI, M.; ARCE, M. (2016): *Experiencias artísticas con instalaciones*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

PITLUK, L., (2015): *Educar en el Jardín Maternal, Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

ADRIANA BOLO es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Desempeño el cargo de Directora de Nivel Inicial. Ejerce su profesión en Institutos de Formación Docente.



FORMAR LECTORES DESDE LA CUNA

POR MARÍA CECILIA BERIAS

«La historia del lector, que comienza precozmente, cuando no es dueño todavía de la palabra, es una historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización ni termina en tercer grado, ni en séptimo, ni en la universidad. La historia de un lector se confunde con su vida. Siempre se estará “aprendiendo a leer”. Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer.»

Graciela Montes¹

Escuchar el mismo cuento por segunda, tercera, cuarta vez, nos permite disfrutar de la anticipación, de lo que va a venir, tener el control, aunque sea por un instante, de lo que va a suceder. Sea una nueva historia o historia repetida, el entusiasmo que se siente al sumergirse en un relato requiere de estar dispuesto para entrar en un mundo de ficción. Estar dispuesto a que lo que narra el cuento es un mundo que se construye con palabras que se transforman en imágenes, mientras recorremos con la vista las letras del libro o nos entregamos a la escucha atenta de quien pone su voz para leer.

La lectura contribuye al proceso de socialización, dado que ayuda a crear y recrear vínculos flexibles y abiertos para con los demás al darnos a conocer distintas formas de resolver situaciones e interpretar la realidad. Pero también contribuye a la formación de la subjetividad.

Encontrar las ocasiones en la rutina cotidiana de la sala para compartir alguna rima de sorteo (*Pisa pisuela, color de ciruela...*), un cuento de nunca acabar (*Ésta es la historia del gato que tenía la panza de trapo y la patita al revés, ¿Te lo cuento otra vez?*), una retahíla (*A la una sale la luna, a las dos, sale el sol, a las tres...*), una canción (*A ram sam sam, a ram sam sam... Los pollitos dicen...*) harán que los niños y niñas disfruten de las mismas, esperen por ellas, las reconozcan, y aprecien la palabra que juega. Esa palabra que juega (la de las canciones, versos, retahílas, nanas, cuentos), ésa que despojada de sentido invita a encontrarse en el significante de la lengua, en su sonoridad y melodía.

María Emilia López habla de literatura de ocasión, una literatura oral y rítmica, una literatura imbricada en la melodía de la voz, su tono, su ritmo, en ese gesto con el que el niño/a pequeño/a comienza a construir sentidos.² Hablamos de ocasión, pero también de disponibilidad para jugar con las palabras. Hablamos de encontrar, pero también de planificar y registrar para organizar la tarea, para que se pueda pensar en itinerarios, se pueda saber el repertorio de textos y canciones que esos niños/as han transitado, porque estamos en una institución educativa de Nivel Inicial.

¹ Tomado de "La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

² López, María Emilia (2009): "Protoliteratura, Significación de la narración en la vida de los bebés y niños pequeños", ponencia presentada en el 14° Encuentro Internacional de Narración Oral Cuenteros y Cuentacuentos bajo el lema "Escuchar, antesala del pensar" en la 35° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

En los primeros años, los mimos de piel y de palabras, las rimas, los arrullos y los cuentos van invitando afectivamente a la niña/o a disfrutar de la palabra, lo que provoca un gran placer. La tradición oral es rica en versos y canciones para compartir con los más pequeños/as a la hora de comer o de dormir, o en el momento de jugar, solo es cuestión de tenerlos “a mano” para compartir en la sala, teniendo en cuenta que muchos de esos textos pasan en el cuerpo.

Autores/as tales como María Cristina Ramos, Laura Devetach, Cecilia Pisos, Yolanda Reyes, María Elena Walsh, Ema Wolf, Germán Machado, Jorge Luján, tienen bellísimos textos poéticos pensados para niños y niñas pequeños.

La presencia del libro desde los primeros años es de gran importancia, aun si se comparte un poema o cuento con algún recurso, ya que estamos diciendo con ese gesto que esa historia que acaban de escuchar está ahí, en esa caja con tapa, como dice Calmels³, que solo hay que destaparla para ver qué nos cuenta. Que ese poema/cuento está disponible, que solo le dimos vida por un rato, pero que sigue allí para que podamos volver a él cuantas veces queramos.

La presencia de la palabra permite ampliar el mundo de lo conocido y conectarse con otros mundos reales o imaginarios que potencien ricas vivencias y construyan nuevas inquietudes. Por ello es importante que el/la educador/a habilite un espacio en la sala donde la interacción con los libros forme parte de la cotidianeidad de las aulas.

“Es imprescindible pensar y diseñar una práctica pedagógica sistemática que involucre espacios y tiempos de lectura en el jardín maternal. Un lugar de lectura para todos; y para algunos, el único donde acceder a ella.”⁴

¿Los libros están en la biblioteca sólo para que los niños conozcan otros mundos posibles, o para que además aprendan sobre su manipulación y su cuidado?

“El cuidado que los niños les den a los libros tendrá que ver con el cuidado que los adultos les propicien. Ellos no pueden distinguir entre los que se pueden romper y los que no. Por lo tanto, cuanto mayor sea el permiso que los niños tienen para acercarse a los libros, más aprenderán respecto de su cuidado. Así como no se puede aprender a nadar sin agua, no se puede aprender a cuidar los libros sin tocarlos.”⁵

La posibilidad de manipular los libros es de gran importancia en esta etapa ya que paulatinamente aprenderán a distinguir la parte delantera del libro como portada, que el pasar una página a otra es lo que permite avanzar en la historia, que lo que se lee se vincula con lo que está dibujado, que lo que está escrito se mantiene estable.

¿Qué condiciones hacen que bebés y niños/as estén contentos en una biblioteca? ¿Qué hace que los bebés y niños/as pequeños disfruten de una situación en la que están rodeados de libros, de historias, de palabras...? ¿Cuáles son las condiciones que invitan a que los niños se sientan acogidos en este lugar tan particular?⁶

³ Calmels, Daniel. “Juegos de crianza: intervenciones o interferencias”. En <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/calmelsconf.pdf>

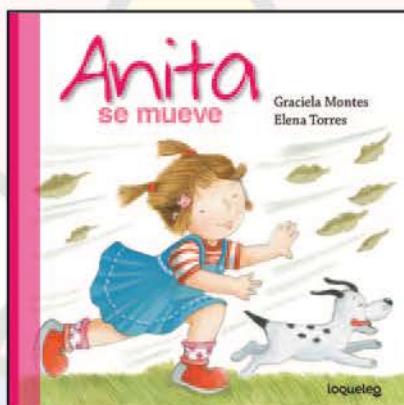
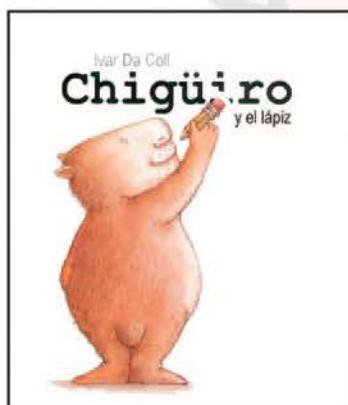
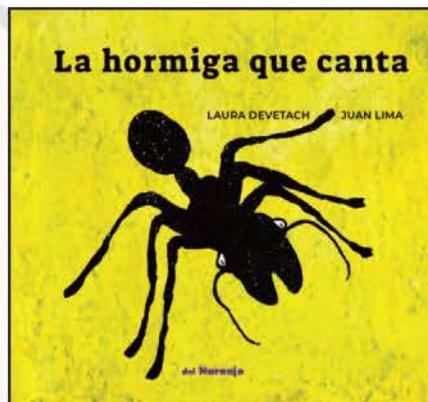
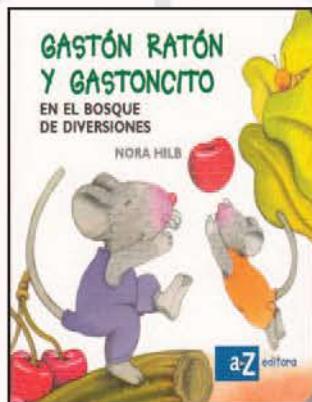
⁴ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Buenos Aires, Congreso de la Nación.

⁵ Castedo, Mirta: Entrevista a Emilia Ferreiro en “Ciudadanos de la cultura letrada”, revista *El Monitor*, Ministerio de Educación y Cultura, Buenos Aires, 07/2000.

⁶ Taller espartapájaros, una propuesta pedagógica colombiana dirigida por Yolanda Reyes. https://youtu.be/bbDjfl_bwec

Una primera cuestión para tener en cuenta es el **ambiente** en el que se invita a los niños y niñas a participar de la situación de lectura. Un lugar especialmente pensado para los bebés y niñas/os. Es-tantes a la altura de los pequeños/as, los libros al alcance para ser tomados directamente y con las tapas a la vista. En el caso de una bebeteca, los libros están apoyados en el piso, lo que permite que los bebés puedan observarlos y tomarlos con autonomía. El piso cubierto con una alfombra dispone corporalmente para leer, para mirar. Éstas son condiciones que invitan a los niños/as pequeños a disponerse a disfrutar placenteramente de los libros.

¿Qué libros pondremos a disposición de nuestros pequeños/as cuando lo que estamos tratando es que tengan experiencias valiosas y placenteras con la lectura?



Transmitir la emoción y la experiencia con los libros, entonces, comienza con la elección de bellos relatos, con buenas ilustraciones en cuidadas ediciones. Textos potentes, abiertos, desafiantes, que provoquen preguntas, silencios, gestos, miradas, asombros, risas, caras largas, enojos, rechazos y atracciones. Libros con dibujos que les permitan establecer una relación entre lo impreso y el mundo real. Con historias cortas, posibles de ser leídas en una sesión de lectura, lo cual permite a los bebés y niños/as pequeños/as sostener el interés por la narración, en la que se combina lo leído y lo observado en las ilustraciones.

“Asegurar la lectura de libros de calidad para todos, de manera que su lectura contribuya a establecer criterios sobre las jerarquías existentes entre los textos sociales. No todos los textos son igual de valiosos desde el punto de vista estético y de sentido, aunque el lector pueda darles el uso que le plazca según sus gustos, intereses y objetivos personales. Es algo que debe aprenderse en algún lugar y la escuela debe ofrecer a todos la oportunidad de crearse un horizonte de lecturas sobre el cual proyectar e inscribir las propias.”⁷

⁷ Teresa Colomer http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Colomer.pdf

Esta disposición del adulto, en la que juega un lugar muy importante el deseo del encuentro con el otro a través de los libros, va adquiriendo rasgos particulares según la etapa en la que se encuentre el pequeño/a lector/a.

La literatura requiere de un mediador/a, pero, en este caso, para transmitir el placer de jugar con las palabras, el disfrute de las narraciones, el goce por la belleza de los relatos. La presencia de los libros significa la compañía de un adulto, una voz lista para contar historias, para dar información, para pensar el mundo poéticamente. Significa riqueza de sonidos y silencios que provocan imágenes, despiertan sensaciones, abren incógnitas que se resolverán, o no, con la ayuda de otras voces.

Seleccionar buenos libros y generar las condiciones para hacer de la situación de lectura un momento pleno de disfrute compartido es una tarea que nos compete como educadores y educadoras.

La palabra del educador/a, acompañada de una predisposición lectora y un hábito cotidiano de vínculo con el libro, será un modelo para seguir por los niños y las niñas en sus primeros años de infancia.

Además de los libros y la poesía, los educadores y educadoras deben recuperar y rescatar narraciones y relatos tanto reales como fantásticos de la comunidad en que viven los niños y niñas. Esos relatos que se transmiten de generación en generación.



Formar lectores y lectoras desde la cuna requiere pensar propuestas didácticas sostenidas en el tiempo, sistemáticas, potentes y sustentables. Planificación, previsión y libros (de 2 a 5 por cada niño/a) disponibles, que brinden posibilidad de contacto, selección, revisión, intercambios y lectura. Todo esto con el propósito de que los bebés y niños/as:

- ❖ Establezcan un vínculo afectivo y lúdico con los libros.
- ❖ Deseen un contacto directo y cotidiano con diferentes portadores de textos.
- ❖ Disfruten escuchar cuentos, poemas, textos informativos.
- ❖ Puedan expresar a partir de la lectura sus sentimientos, ideas, afectos y su pensamiento fantástico.
- ❖ Relaten los cuentos leídos de acuerdo con su propia interpretación.
- ❖ Lean secuencialmente historias simples en imágenes.
- ❖ Distingan los elementos textuales diferenciando palabras, ilustración, fotos y anticipando significados.
- ❖ Reconozcan algunos elementos paratextuales del libro (tapas, interior).
- ❖ Realicen experiencias como lectores y usuarios de biblioteca.

Para ello debemos ofrecer:

- ✓ Historias, cuentos y poesías. Textos lúdicos que incluyan juegos con el cuerpo, con la voz, con palabras, gestos... De secuenciación lógica. Lenguaje claro. Con repeticiones (aliteraciones) y juegos fónicos de palabras (jitanjáforas).
- ✓ Cuentos breves (de tradición oral y de autor), maravillosos (o cuentos de hadas), mínimos ("Había una vez un hada, y no sé más nada"), de nunca acabar ("¿Querés que te cuente El cuento de la buena pipa?")
- ✓ Acumulativos (agregan situaciones hasta la resolución del problema: "Historia de un nabo").
- ✓ Temáticas de animales y de las cosas que nos rodean (naturaleza, colores, formas...). De bebés, niñas, niños y su mundo, sentimientos, experiencias, miedos... (Colección Federico, de Graciela Montes)
- ✓ Canciones infantiles, populares y de juegos. Estribillos tradicionales. Rondas, nanas, de sorteo, rimas. Poesías con ritmos marcados.
- ✓ Libros de imágenes, de papel, de plástico, de tela, de cartón en diferentes tamaños. Libros álbumes (la ilustración y texto complementan sentido).
- ✓ Libros como objetos de juego (formatos no tradicionales, texturas, transparencias, móviles).
- ✓ Libros informativos, revistas, en internet, con epígrafes e información precisa.
- ✓ Álbumes de fotos. Libros parlantes (CD, DVD, en internet)
- ✓ A través de diversas acciones:
- ✓ Manipular, explorar, jugar y leer cotidianamente diferentes textos literarios, informativos y soportes textuales (tradicionales y tecnológicos)
- ✓ Conversar sobre temas cotidianos y fantásticos, sobre lecturas.
- ✓ Audición de textos narrados, cantados y leídos.
- ✓ Ver y escuchar leer a educadores y adultos de su entorno es un modo iniciático de leer.
- ✓ Participar activamente en sesiones de lectura compartida entre bebés, niños/as y adultos (maestras, maestros, madres, padres, abuelos, hermanos mayores, bibliotecarios, referentes de la comunidad, autores).
- ✓ Participar de mesa de libros.
- ✓ Leer imágenes de libros de cuentos, aunque posean textos extensos, libros antiguos, nuevos, de otras bibliotecas (personales, barriales)
- ✓ Aprender y repetir retahílas y rimas simples.
- ✓ Jugar con palabras, veo-veo, rimas.
- ✓ Llevar textos para leer en casa de la biblioteca de la sala o institucional.
- ✓ Participar del intercambio de relatos o libros como las cadenas de libros en las que se realizan

trueques de un libro por otro, o el intercambio de opiniones acerca de las narraciones y los libros tales como carteleros o buzones con recomendaciones de libros realizadas por las familias y/o por los niños/as.

- ✓ Elegir el espacio (aula, parque, salón de usos múltiples) con rincones de lectura donde participen bebés, niños/niñas de diversas edades.
- ✓ Participar de encuentros de lectura en espacios abiertos.

Democratizar el acceso, el disfrute y la necesidad de leer implica pensar el lugar que la lectura va a ocupar en la escuela desde las salas de maternal. Preguntarnos sobre cuál es nuestro vínculo con los libros y la lectura, cuándo leemos, qué, para qué, por qué leemos o no leemos, dónde, es el inicio para pensar cómo vamos a transmitir esta práctica que permitirá el acceso a la cultura.

Si leer abre mundos, la escuela puede ser entonces, como dice Graciela Montes “una ocasión” para desarrollar la lectura, una gran ocasión.⁸

Bibliografía

BAJOUR, Cecilia (2009): “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”, publicado en *Imaginaria* el 2 de junio de 2009. Disponible en:

BIBLIOTECA SARMIENTO: *Bebeteca*. San Carlos de Bariloche, Río Negro.

BONNAFÉ, Marie (2009): *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Ed. Océano, Buenos Aires.

DEVETACH, L. (2008): *La construcción del camino lector. Colección pedagogía y didáctica*. Ed Comunicarte, Córdoba.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2017): “Clase 3: Lo poético en la primera infancia”, en *Módulo: La enseñanza de las prácticas del lenguaje en los primeros años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2017) “Clase 4: Espacios y tiempos de lectura en el jardín”, en *Módulo: La enseñanza de las prácticas del lenguaje en los primeros años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

LARROSA, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.

AA.VV. (2005): *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061*, Congreso de la Nación, Buenos Aires.

AA.VV. (XXXX): *Juegos y juguetes, narración y biblioteca: Nivel Inicial. Serie Cuadernos para el aula 11*. Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap/inicial.pdf>

RAMOS, M. C. (2012): Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños: los pasos descalzos. Primera edición. Lugar Editorial, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.jtanjafora.org.ar/Aproximacion%20a%20la%20narrativa%20y%20la%20poesia%20para%20ninos.pdf>

REYES, Yolanda (2008): “Los cimientos de la casa imaginaria: poética y política en la primera infancia”, conferencia brindada en el marco del *Seminario Internacional Primera Infancia y Lectura. Leer y crecer con los más pequeños*. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

<https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

Bebeteca de San Carlos de Bariloche: <http://www.bibliotecasarmiento.com.ar/>

MARÍA CECILIA BERIAS es Profesora en Educación Primaria y Profesora en Educación Inicial. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Se desempeñó como docente y como directivo del nivel inicial durante gran parte de su carrera. Actualmente ejerce como Inspectora del nivel en la Provincia de Buenos Aires.

⁸ Montes, Graciela. La gran ocasión. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm

EL ARTE COMO DERECHO

POR MARÍA CECILIA BERIAS

“Los puentes son las metáforas de la mediación, el pasaje. Son artificios inventados por los hombres y mujeres para que las ciudades, las regiones y esos mismos hombres y mujeres se conozcan y se comuniquen entre sí”

Ítalo Calvino¹

Puentes, mediadores, facilitadores, conectores, vínculo, enlace, transmisión, son palabras que surgen cuando hablamos de cuidado y enseñanza de niños y niñas. Un adulto que educa debe construir ambientes seguros, pero al mismo tiempo desafiantes, que animen a los pequeños y pequeñas a explorar, tocar, jugar, relacionarse con otros, escuchar, hacerse entender, disfrutar, elegir. Ambientes que propicien aprendizajes e impulsen el desarrollo, incluyendo a todos los niños y niñas en el mundo de la cultura.

Enseñar en el Nivel Inicial es dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con *“brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es mostrar el mundo y cómo andar en él.*²

El derecho de los niños a acceder al arte desde la cuna sólo puede garantizarse a partir de las mediaciones que los adultos ofrezcamos. La presencia de música, nanas, coplas, imágenes, esculturas, enriquecen el espacio que recibe al niño/a, pero sólo es posible si hay un otro que la despliega. El repertorio de experiencias y la capacidad expresiva del docente juegan un papel fundamental a la hora de ampliar o restringir este despliegue de oportunidades en el ambiente institucional y áulico.

Apelar a las producciones artísticas, traerlas a lo cotidiano, nutrir de representaciones pictóricas las paredes del jardín maternal, relajarnos sobre almohadones y escuchar una canción de Spinetta, los Coplanacu, Beethoven, o tantos otros, son opciones posibles por transitar con los más chiquitos. Hay que diversificar repertorios escapando de los estereotipos que ofrece el mercado como aquello “exclusivo” para los más pequeños, aquello considerado apropiado o “infantil”.

“En el arte importan los detalles”, sostenía el brillante pedagogo y profesor de arte de la Universidad de Standford, Elliot Eisner.

El banquete para ofrecer a los niños es la inmersión en las producciones culturales y específicamente las artísticas que consideremos valiosas, interesantes, diversas, recorriendo el espectro de lo cercano simbólicamente como de lo distante de sus contextos. La idea es diseñar un menú que les permita tempranamente participar de múltiples experiencias en un entorno enriquecido, que atienda a las peculiaridades culturales de las familias, pero de modo atento a ampliar y diversificar ese capital simbólico.

¹ Tomado de *Las ciudades invisibles*. Biblioteca Calvino. Edición 35°, Siruela, Buenos Aires, 2021.

² Rosa Violante (2001).

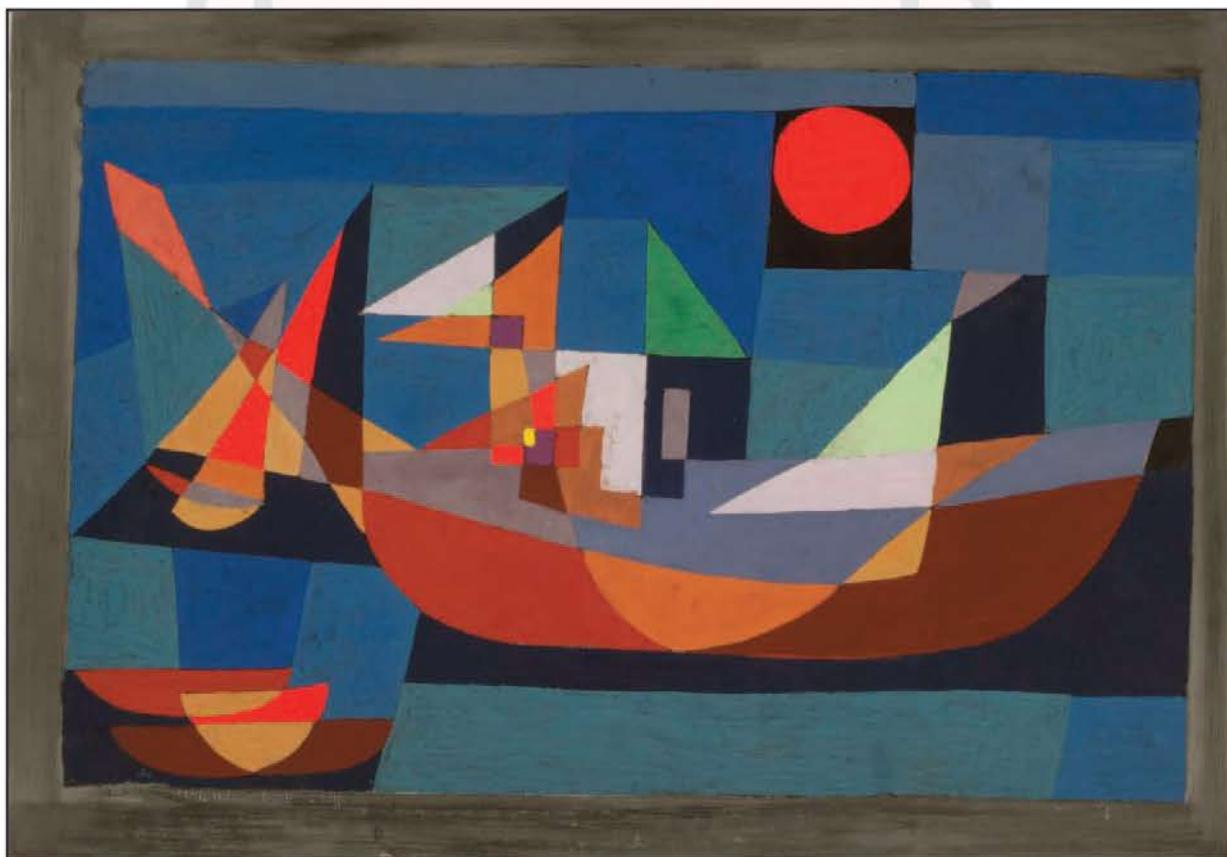
Diseñar y proponer situaciones de apreciación, exploración y expresión de su cuerpo en movimiento, de participación en producciones plástico-visuales, musicales y literarias, es parte de la tarea crítica que como instituciones educativas tenemos. Las producciones artísticas estarán presentes cotidianamente en la vida institucional para apreciar y producir. De esta manera, el niño/a incursionará en los lenguajes artísticos como espectador, como productor y explorador sensible.

Ambiente como alfabetizador cultural, propuestas de apreciación, exploración y producción de los diferentes lenguajes artísticos, y docentes "puentes" se necesitan para amplificar las oportunidades de los niños y niñas con este bien cultural que es el arte.

Dentro de los lenguajes artísticos encontramos las artes visuales, la música, la expresión corporal, el teatro, la literatura.

Las artes visuales, desde la apreciación de imágenes conmovedoras y desde las experiencias de producción, permitirán a los niños/as apreciar lo ya realizado e iniciarse en la exploración de sus primeras huellas plásticas, formas y líneas.

Estas actividades apuntan a despertar el interés por dibujar, pintar, modelar, construir en tridimensión; a la vez que motivan el disfrute por la exploración y desarrollo de la imaginación y la sensibilidad.



Imágenes al alcance y altura de los niños: de artistas plásticos de diferentes lugares y propios de su contexto. A la mano, para no solo mirar sino manipular y observar. Intervenciones de una parte del espacio institucional o áulico (formando un espacio de juego o solo para mirar, observar, tocar).

Para potenciar las posibilidades de expresión es importante:

- ❖ ofrecer variadas y diversas propuestas que les permitan conocer y explorar una gran cantidad de materiales, soportes, tamaños, formas;
- ❖ seleccionar aquellos que prefieran,
- ❖ acercarlos al modo convencional en que se usan las herramientas,
- ❖ brindar la posibilidad de trabajar solos o con otros,
- ❖ promover que adquieran hábitos de orden y limpieza.

Es fundamental que el docente tenga los materiales preparados en cantidad y forma antes de ofrecerlos a los niños (lápices con punta, fibrones con tinta, témpera suficiente, hojas fijadas a la superficie de ser necesario, soporte compatible con material, entre otros). Por su parte los niños deben saber qué hacer al terminar sus trabajos (dónde guardar herramientas y materiales, dónde dejar su producción).

Los contenidos para abordar, a modo de ejemplo, para una sala de 2 años son:

- ❖ Exploración de los materiales.
- ❖ Uso de diversas herramientas.
- ❖ Exploración del espacio
- ❖ Exploración de grafismos y formas tridimensionales con distintos materiales y herramientas.
- ❖ Inicio en la observación y apreciación de la propia producción y de variadas producciones artísticas.
- ❖ Desarrollo de las coordinaciones manipulativas.
- ❖ Reconocimiento y uso de diversos colores.
- ❖ Desarrollo de la capacidad de expresión.

Algunos posibles materiales

■ **Para dibujar:** *Convencionales:* lápices negros, lápices de colores, biomes, crayones de trazo fino y grueso, fibras y marcadores de colores, fizas. *Menos convencionales:* carbonilla, pinceles finos (mojados en témpera aguada).

Soportes: papel blanco, papel madera, papel escenografía (algo más resistente), papel afiche, papel de diario, cartulina, cartón, pizarras, durlok, azulejos, nylon. Estos soportes se pueden ubicar sobre distintas superficies como la mesa, el suelo, las paredes, los vidrios de las ventanas. Los soportes pueden ser de forma cuadrada, rectangular, circular, de formas irregulares, con agujeros. Pequeños, medianos y de gran formato.

■ **Para pintar.** *Convencionales:* témpera (se puede diluir en más o menos agua y mezclar con otros elementos como cola o detergente para variar la consistencia), anilinas (industriales o naturales), acuarela. *Menos convencionales:* colorantes vegetales, arcilla (todas mezcladas con cola vegetal u otro aglutinante y agua), agua.

■ **Soportes:** papel blanco, papel madera, papel escenografía, papel afiche, cartulina, cartón corrugado o acanalado (cartón de cajón de manzana o similar), nylon, otros.

Herramientas: pinceles, pinceletas, brochas, rodillos, hisopos de diferentes tamaños, pinceles de hilo sisal.

Los niños y niñas pueden pintar y dibujar tanto en el plano vertical como en el horizontal.

Algunas recetas para pintar con los dedos y manos

Dactilopintura de jabón neutro. Procesar o rallar un pan de jabón blanco neutro, agregarle agua y dejarlo un par de horas para que se termine de deshacer. La cantidad de agua dependerá de la consistencia que se le quiera dar. Agregar ténpera o anilina para dar color. Se obtiene una pasta elástica que permite realizar diferentes tipos de exploraciones.

Dactilopintura de mezcla básica. Mezclar ténpera, harina, agua y detergente. La cantidad de agua dependerá de la consistencia que se le quiera dar.

■ **Para estampar:** *Sobre superficies semi blandas* como arena seca, húmeda, tierra suelta, barro, arcilla, masa blanda. *Sobre superficies rígidas* como hojas de papel, afiche, papel de escenografía, cartón, cartulina, tela, piso embaldosado. La textura visual se puede realizar con distintas partes del cuerpo (como manos, dedos, pies) o con diferentes objetos como tapitas, bloquitos, madera, cucharas, palitos, ladrillitos plásticos, dakís, moldecitos, esponjas, hojas de árboles. Se puede usar ténpera o almohadilla para sellos.

■ **Para collage:** materiales para trozar, recortar y pegar: papeles de colores, papel glasé, papel de diario, revistas, recortes de cartulina, recortes de goma eva, retazos de tela, cintas adhesivas de colores. Materiales con relieve: ramitas, fósforos, palitos de helado, rodajas de corcho, algodón, lanas, hilos.

■ **Soportes:** papel blanco, papel madera, papel afiche, papel de diario, papel de escenografía, cartulina, cartón. Los soportes pueden ser de forma cuadrada, rectangular, circular, de formas irregulares, con agujeros.

■ **Para modelar:** se puede utilizar todo material que por su consistencia permita amasar, aplastar, estirar, pellizcar, extraer y agregar material, unir partes logradas por separado, y también obtener, por estiramiento, partes desde un todo.

Materiales para modelar: arcilla, plastilina y otras pastas que presenten variedad de texturas, consistencias y densidades.

Una vez que los niños y niñas hayan modelado en variadas situaciones con sus manos, se les puede ofrecer diferentes elementos para grabar o dibujar como escarbadiantes, palitos de helado, ramitas. Para estampar o para crear texturas, se les puede ofrecer corchos, caracoles, llaves, retazos de arpillera, hilos, trozos de mallas plásticas, otros.

Algunas recetas de masas para modelar

Masa de harina: Ingredientes: 16 cucharadas de harina, 8 cucharadas de cola vinílica, 1 cucharada de glicerina, 1 cucharada de crema de manos, gotas de vinagre.

Preparación: Cocinar la mitad de la harina, el agua y la cola a fuego lento y revolver, retirar y mezclar con el resto de la harina, la glicerina y la crema de manos. Luego agregar el vinagre y amasar bien.

Masa rústica tipo porcelana, pero con arena: Ingredientes: una parte de cola vinílica, media parte de almidón de maíz, 2 cucharadas de glicerina, arena cantidad necesaria.

Preparación: Colocar en una sartén la cola, el almidón y la glicerina; cocinar hasta que se desprenda la masa de la sartén. Luego amasar y agregar la arena hasta lograr la consistencia que se desea.

Masa con bicarbonato: Ingredientes: 1 taza de bicarbonato, ½ taza de almidón de maíz, 2/3 tazas de agua tibia, colorantes.

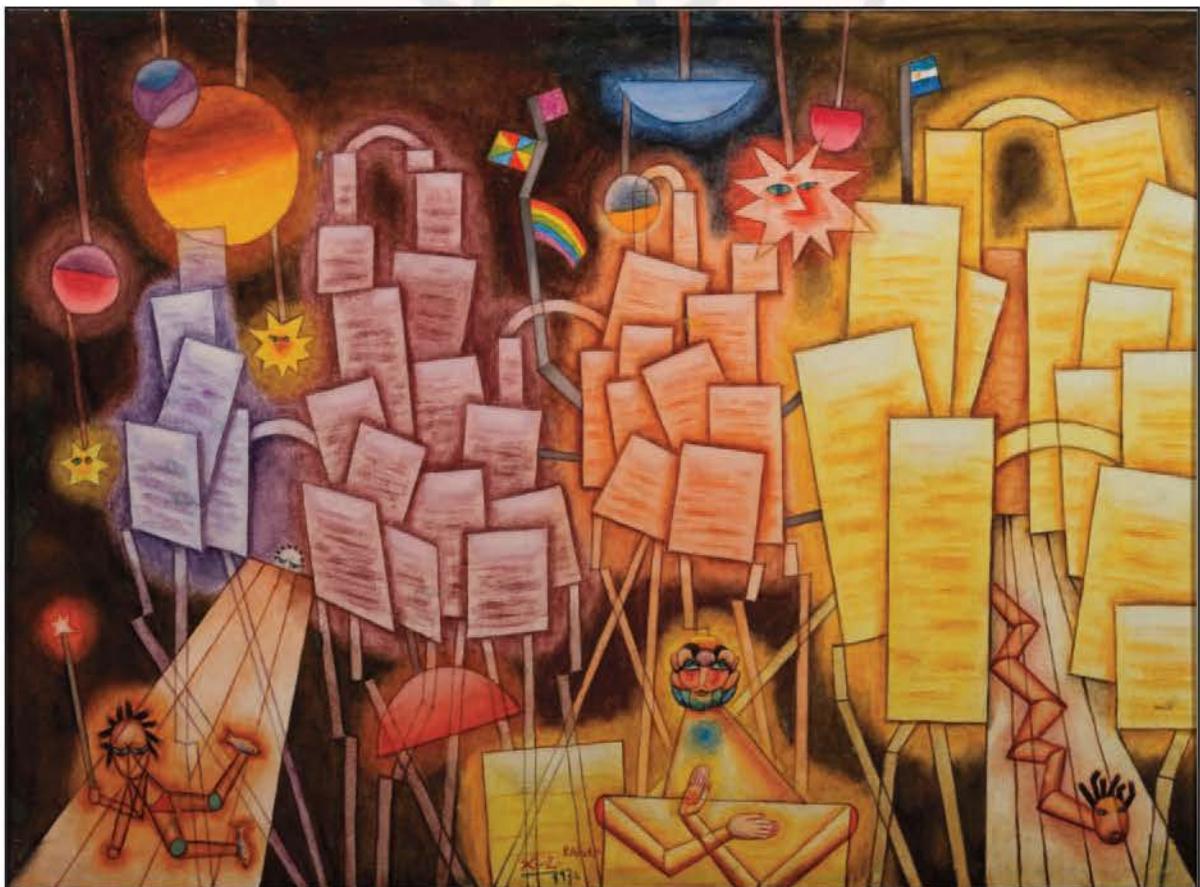
Preparación: Mezclar el bicarbonato y el almidón, agregar el agua, hervir hasta lograr una consistencia de puré de papas. Dejar enfriar en la mesada. Amasar cuando esté frío.

Masa de cremor tártaro: Ingredientes: 4 tazas de harina leudante, 4 tazas de agua, 4 cucharadas de aceite, 4 cucharadas de sal, 1 cucharada de cremor tártaro, colorante vegetal para dar color.

Masa de papel de diario: Ingredientes: 5 hojas de papel de diario, 500grs. de engrudo casero, 500grs. de tiza en polvo, 100grs. de yeso y agua cantidad necesaria.

Masa de sal que queda dura como porcelana: Ingredientes: una parte de harina, una parte de sal, adhesivo para empapelar y cola vinífica cantidad necesaria hasta formar una consistencia apropiada para modelar.

A partir de la reiteración de oportunidades que ofrecemos los niños van descubriendo. A partir de la acción sostenida con su propio cuerpo y también con el apoyo de objetos para su exploración, van apareciendo sus primeras posibilidades de producción cultural, así como el inicio de su conocimiento de los recursos y producciones de su entorno



A modo de síntesis

Poco a poco, las experiencias que brindamos a los pequeños/as y los desafíos que planteemos, van dejando huellas y van provocando búsquedas e invenciones personales. Es éste el horizonte, el desarrollo de cada niño/a como un autor/a de sus propios mundos, desplegados en el juego, en imágenes, en sonidos, en movimientos, en las primeras producciones rítmicas.

En la educación maternal, la puesta en juego de esta disponibilidad creadora por parte de los adultos es fundamental. Estas posibilidades deben entrelazarse en lo cotidiano, en momentos donde se despliegan acciones de cuidado, de higiene, o en situaciones específicas en las que se promuevan de modo sostenido, actividades vinculadas a la música, las artes visuales, lo corporal, lo narrativo, lo poético.

El niño está hecho de cien.

El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar. Cien.

Siempre cien, maneras de escuchar, de sorprenderse, de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar...

Loris Malaguzzi - Fundador de la Filosofía Reggio Emilia-

Bibliografía

AA.VV. (2008): *Ideas para el Aula. Sala de 2 años. El juego en sectores*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/eljuegoensectores.pdf>

AA.VV. (2012): *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Primer Ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Provincia de Buenos Aires.

AA.VV. (2014): "Los juegos con Bebés y Niños", en *La vida en las instituciones*. 1ra edición. Serie "Temas de 0 a 3 años". Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/anexos.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2017): "Clase 1: El arte como derecho de los niños pequeños. Los adultos como mediadores imprescindibles", en *Módulo: Los lenguajes artísticos - expresivos en los primeros años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2017): "Clase 5: La educación visual en la educación maternal", en *Módulo: Los lenguajes artísticos - expresivos en los primeros años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

VIOLANTE, R. (2001): *Enseñanza en el Nivel Inicial I y II*. Dirección de Currícula. Formación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

MARÍA CECILIA BERIAS es Profesora en Educación Primaria y Profesora en Educación Inicial. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Se desempeñó como docente y como directivo del nivel inicial durante gran parte de su carrera. Actualmente ejerce como Inspectora del nivel en la Provincia de Buenos Aires.

CUERPO, MOVIMIENTO Y VÍNCULOS DESDE LA CUNA

POR MARÍA CECILIA BERIAS

"La historia del crecimiento del niño es la historia de una dependencia absoluta que va disminuyendo gradualmente y avanza a tientas hacia la independencia"
Donald Winnicott¹

La expresión corporal apela al desarrollo de capacidades estéticas y perceptivas de modo sensible y creativo a través del movimiento. Es una manera de comunicar a través del lenguaje corporal estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones.

*"La expresión corporal a estas edades se propone vincular a los niños con esta forma particular de la danza para que descubran el gusto y el placer por el movimiento creativo como un medio de comunicación y para, simultáneamente, aprender a apreciar como espectadores del hecho artístico las diversas manifestaciones de la danza (...) La intención es lograr que los niños se puedan expresar corporalmente de otros modos diferentes de los que utilizan en su repertorio cotidiano. (...) llevarlos hacia el paulatino descubrimiento de movimientos expresivos más personales, que estimulen la receptividad y la sensibilidad (...) que puedan explorar de manera placentera y divertida distintas acciones corporales."*²

*"Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, los gestos expresivos, la mirada, la escucha, la voz, la expresividad del rostro, las praxias, etc., que el cuerpo cobra existencia. El cuerpo es en sus manifestaciones. El cuerpo es una construcción."*³

*"La Expresión Corporal es una de las disciplinas más jóvenes en el ámbito de la educación. Cuenta con su propia especificidad y contenidos particulares."*⁴

A partir del diálogo afectivo que el niño/a establece con el docente, de la valoración que hacen los adultos, de los vínculos afectivos, de las experiencias corporales y motrices que tengan, de las interacciones a través de caricias, cosquillas, miradas y sostén, se va enriqueciendo y acompañando la construcción de la imagen corporal.

¹ Pediatra y psiquiatra inglés.

² Jaritonsky, P. (2000): *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Capítulo 3. Paidós, Buenos Aires.

³ Calmels, D. (2009): *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo, Buenos Aires.

⁴ Origlio F y otros (2004): *Arte desde la cuna*. Ed Nazhira, Buenos Aires.

Es importante que los bebés vayan descubriendo las posibilidades de movimiento de su cuerpo, así como también las sensaciones que el movimiento les produce. Las acciones exploratorias les permiten conquistar nuevos movimientos a medida que descubren los límites de su propio cuerpo.

Diferenciar *tacto*, apoyo de la mano sobre alguna zona del bebé, del *contacto*, establecer vínculo con el bebé a través de la mirada y/o el gesto, nos permitirá como educadores, diseñar y proponer actividades que diferencien estas sensaciones haciendo registro de lo que percibe.

En el contacto se puede utilizar la intermediación de un objeto acercándolo o alejándolo de la mirada del bebé o señalándole un lugar en el espacio u otro sujeto del grupo. Es necesario ofrecer estas variables que permiten establecer y ampliar el vínculo afectivo con cada uno de los niños y niñas.

Daniel Calmels hace referencia a la importancia de la caricia, que no es lo mismo que el toque. Es importante ofrecer *“variables que permitan ampliar el vínculo afectivo, acariciar y dejarse acariciar, acariciar un peluche para que el bebé toque y acaricie, etc.”*⁵

Los bebés necesitan discriminar y diferenciar su cuerpo de los otros y para ello requieren experiencias de contacto, de sostén, de exploración de diversidad de movimientos. Estos encuentros con el lenguaje del movimiento expresivo ampliarán y complejizarán paulatinamente sus habilidades corporales.

El adulto ha de encontrar esa forma de acompañar en la que no dirige, no conduce, pero sí sostiene. Se recupera y reconoce como muy potente la idea del adulto como sostén.⁶

Un adulto que sostenga las exploraciones libres de los niños, que recupere y encauce sus búsquedas hacia el desarrollo de experiencias artístico-expresivas. Un docente que se dé permiso para implicarse afectivamente, que encuentre el ritmo entre el bebé y él, que establezca una repetición de la acción cambiándole la cualidad, la velocidad, el tempo.



⁵ Calmels (Op.cit.).

Hay acciones que pueden ser disparadoras de diversidad de propuestas. Solo basta con observar a los niños y niñas pequeños/as bailar cuando escuchan determinada música, o cuando hacen correspondencias entre movimientos y objetos, o cuando copian imágenes de bailarines o dibujos animados. También les agrada repetir e imitar movimientos. El que baila es el docente que transmite desde su saber y el niño/a aprende si este docente está disponible para enseñar.

Un docente que cuide, que sostenga, que habilite, que esté disponible corporal y afectivamente, que genere seguridad y confianza, que se permita y dé permiso, será un docente que favorezca que los pequeños y pequeñas actúen con libertad, soltura y que, poco a poco, empiecen a exteriorizar sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal.

El jardín maternal necesita de docentes disponibles, receptivos y atentos a las manifestaciones corporales de los pequeños y pequeñas, que creen condiciones adecuadas, variadas y potentes que favorezcan el desarrollo de las habilidades de cada niño/a en particular y del grupo en general.

Tanto los objetos como los estímulos sonoros deben operar como disparadores de situaciones de movimiento, es decir que su relación consiste en despertar la acción corporal en los niños y niñas. No es la exploración del material por el material en sí mismo. Se trata de transitar de la acción con los objetos a la acción con el propio cuerpo.



Condiciones para el desarrollo de una clase centrada en el movimiento son:

- Planificación (itinerario e hipótesis de trabajo)
- Selección del espacio adecuado (seguro, higiénico, despejado de mobiliario)
- Estímulo sonoro: con o sin. Si es con la presencia de música, se debe tener cuidado con el volumen. Hay que presentar diversidad de estilos (clásicos, populares, etc.), de climas (vivaces, enérgicos, melancólicos, etc.), músicas lentas y rápidas. Es muy importante escuchar de antemano el repertorio elegido.
- Con o sin objetos. Selección de diversidad de objetos en cantidad suficiente según la cantidad de alumnos. Objetos que no lastimen, de colores atractivos, que permitan estimular el contacto con variedad de texturas, temperaturas, superficies.

Se puede pensar, a modo de ejemplo, como **temática de una clase** la idea de “**esconder, ocultar, cubrir, mostrar**”.

Inicialmente podemos proponer cubrir la cara con las manos para esconderse, luego ofrecerles pañoletas individuales de diferentes texturas, colores, tamaños, que los niños y niñas elegirán según su preferencia.

Este primer contacto con el objeto será sin consignas, libre. El docente observa, registra.

Se le puede pedir al grupo que busque una posición cómoda, no en ronda. Se puede proponer que miren su pañuelo y lo toquen. El docente debe acompañar el descubrimiento del objeto, pero no forzar.

Es fundamental hacer lectura de las propuestas de los pequeños y pequeñas, valorarlas y luego convertirlas en nuevas consignas para todo el grupo.

Más tarde se pedirá que vayan concluyendo sus ideas, siempre sin apurar, teniendo en cuenta el interés de los niños y niñas.





Se puede sugerir que jueguen a ocultar sus caras, que se escondan, y que aparezcan según la manera que más les guste.

Esta propuesta conviene hacerla en silencio, sin música, ya que seguramente los tiempos de aparecer y desaparecer serán muy diversos, creando un clima divertido y de sorpresas.

A partir de estos juegos de ocultar y descubrir la cara se abren posibles caminos para enriquecer la propuesta:

- Escondidos detrás de la pañoleta, desplazarse en cuclillas, de rodillas, con la cola.
- Aparecer con distintas expresiones: boca abierta, ojos cerrados, caras fruncidas, enojados, pensativos, preocupados.
- Jugar a mostrarse sacando y escondiendo partes del cuerpo.

Para finalizar les pedimos que se acerquen y traigan las pañoletas de la forma que más les guste para guardarlas y esconderlos ahora a ellos.

Les podemos pedir a todos los pequeños que descansen en un lugar de la sala y esconderlos/taparlos con una sábana grande para ir cerrando la propuesta.

Como cierre les invito a mirar un video, que seguramente será de gran utilidad para pensar las clases en las salas maternas.

Se puede descargar en: <https://youtu.be/CDdcIZsanvI>

Es muy importante establecer un acuerdo corporal para que el juego se produzca.

El placer por el juego corporal, los procesamientos sensitivos-emocionales y la necesidad de comunicarse con el mundo externo que tienen los bebés y niños/as pequeños/as son la base del lenguaje expresivo corporal.

Son seres en constante movimiento, disponibles para aprender a expresarse y comunicar con su cuerpo. Solo basta observarlos, tener disponibilidad corporal, proporcionar cuidados, inspirar confianza, otorgar permiso para el movimiento y tener ganas de enseñar.

Bibliografía

AA.VV. (2012): *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Primer Ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Provincia de Buenos Aires.

HARF, R.; KALMAR, D.; WISKITSKI, J. (1998): "La Expresión Corporal va a la escuela", en AKOSCHKY, J. y otros (1998): *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós, Buenos Aires.

CALMELS, D. (2009): *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo, Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2017). *Clase 3: Experiencias de movimiento en el jardín maternal. Módulo: Los lenguajes artísticos - expresivos en los primeros años*. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

JARITONSKY, P. (2001): *La Expresión Corporal en el nivel inicial*. Documento para el debate curricular. Secretaría de Educación. Dirección de Formación Docente. Dirección Curriculum, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

PORSTEIN, Ana María -comp.- (2003): *La Expresión Corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

MAJALOVICH, Ana -comp.- (2008): *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós, Buenos Aires.

SOTO, C.; VIOLANTE, R. -comp.- (2005): *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós, Buenos Aires.

En soporte digital

- Propuestas de actividades para niños de 2 años. CD del Ministerio de Educación, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, 2010.
- Propuestas de actividades para los más pequeños. DVD del Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2011.

MARÍA CECILIA BERIAS es Profesora en Educación Primaria y Profesora en Educación Inicial. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Se desempeñó como docente y como directivo del nivel inicial durante gran parte de su carrera. Actualmente ejerce como Inspectora del nivel en la Provincia de Buenos Aires.