



DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL



PRIMER CICLO

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Dn. Daniel Scioli

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Dra. Nora De Lucia

VICEPRESIDENTA 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Jorgelina Fittipaldi (a cargo)

SUBSECRETARIA DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Nora Estrada

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Ing. Carlos Gianella

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Nora Pinedo

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Prof. Adriana Corral

DIRECTOR PROVINCIAL DE PROYECTOS ESPECIALES

Cdor. Fernando Spinoso

DIRECTOR DE CONTENIDOS EDUCATIVOS

Lic. Alejandro Mc Coubrey

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Dn. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Mg. Elisa Spakovsky

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Alejandro Mc Coubrey



DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ PRIMER CICLO

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo; coordinado por Adriana Corral. 1a ed. La Plata.
Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.
76 p. ; 28x20 cm.

ISBN 978-987-676-053-9

1. Diseño Curricular. 2. Educación Inicial. I. Corral, Adriana, coord.
CDD 372.21

■ Equipo de especialistas

Lic. Liliana Labarta | Lic. Griselda Gaab

Coordinación general

Lic. Ana Malajovich

Lectura crítica

Prof. Adriana Bello | Mag. Elisa Spakowsky | Prof. Silvia Wolodarsky

Se agradecen los aportes y sugerencias realizadas por los docentes, las directoras y las inspectoras de los jardines maternos de gestión estatal y privada.

© 2012, Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-053-9

Dirección de Contenidos Educativos
Coordinación Área editorial DCEv Bibiana Maresca
Edición María Emilia de la Iglesia
Diseño María Correa | Armado DCE Federico Kaltenbach
Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española
y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

ÍNDICE

■ Resolución	7
■ Presentación	9
Introducción	11
El Jardín Maternal como institución educativa	12
Consideraciones acerca de la infancia y la familia	12
Propósitos generales del Jardín Maternal	14
La educación en el Jardín Maternal	15
El valor educativo del cuidado de los niños	15
La tarea docente	16
El uso del tiempo	17
El uso del espacio	18
Contenidos	20
Áreas de enseñanza	20
■ Sala de bebés	25
Área de la formación personal y social	27
Contenidos	27
Orientaciones didácticas	27
Área de la exploración del ambiente	29
Contenidos	29
Orientaciones didácticas	29
Área del desarrollo motriz	31
Contenidos	31
Orientaciones didácticas	31
Área de comunicación y expresión	33
Contenidos	33
Orientaciones didácticas	33
Área del juego	35
Contenidos	35
Orientaciones didácticas	35
■ Sala de deambuladores	37
Área de la formación personal y social	39
Contenidos	39

Área de la exploración del ambiente	40
Contenidos	40
Orientaciones didácticas	40
Área del desarrollo motriz	42
Contenidos	42
Orientaciones didácticas	42
Área de comunicación y expresión	43
Contenidos	43
Orientaciones didácticas	43
Área del juego	45
Contenidos	45
Orientaciones didácticas	45
■ Sala de 2 años	47
Área de la formación personal y social	49
Contenidos	49
Orientaciones didácticas	49
Área de la exploración del ambiente	51
Contenidos	51
Orientaciones didácticas	51
Área del desarrollo motriz	53
Contenidos	53
Orientaciones didácticas	53
Área de comunicación y expresión	55
Contenidos	55
Orientaciones didácticas	55
Área del juego	60
Contenidos	60
Orientaciones didácticas	60
Organización y planificación de la tarea	62
Período de inicio	63
Entrevista inicial	65
Reuniones de padres	67
Orientaciones para la evaluación	68
Articulación entre Jardín Maternal y Jardín de Infantes	72
Bibliografía	74

RESOLUCIÓN

VISTO el Expediente N° 5801-1.516.148/11;

CONSIDERANDO:

Que en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, la Dirección General de Cultura y Educación resolvió encarar la revisión del Diseño Curricular para el Primer Ciclo del Nivel Inicial;

Que de las consultas realizadas a los docentes de las instituciones de gestión estatal, y a los directivos e inspectores de ambas gestiones, estatal y privada, se evaluó la necesidad de modificar el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial (Resolución N° 4124/02) a fin de explicitar con mayor claridad los contenidos y orientaciones didácticas para cada una de las secciones, así como las propuestas de evaluación;

Que el citado Diseño se organizó siguiendo las orientaciones establecidas en las Resoluciones N° 13.227/99 y N° 13.269/99 de aprobación del Diseño Curricular de la Educación Inicial, marco legal que fue transformado por la Ley de Educación Provincial N° 13.688 y por la Resolución 4069/08;

Que se hace necesario articular la propuesta curricular para este ciclo con el diseño vigente para el segundo ciclo del nivel inicial, Resolución 4069/08, en lo referido al marco político y pedagógico-didáctico general y a las áreas de enseñanza con el propósito de ofrecer continuidad y coherencia en la formación de los alumnos a través de su escolaridad y que para ello es preciso articular propósitos, contenidos y enfoques didácticos entre los diferentes ciclos de la educación inicial;

Que transcurridos nueve años de la aprobación de la Resolución N° 4.124/02, se han producido cambios en el campo de la didáctica específica para estas edades que obligan a una necesaria revisión de las orientaciones para la enseñanza;

Que, por todo lo expuesto la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos, aconseja aprobar el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial, que obra como Anexo único del presente despacho, para ser implementado a partir del ciclo lectivo 2011 y derogar la Resolución N° 4124/02;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnicos Pedagógicos en Sesión de fecha 9-11-11 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 (inc. e) de la Ley 13.688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Aprobar el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial para ser implementado a partir del ciclo lectivo 2012, que obra como Anexo Único de la presente Resolución y consta de treinta y siete (37) folios.

ARTÍCULO 2°. Derogar la Resolución N° 4124/02 de la Dirección General de Cultura y Educación.

ARTÍCULO 3°. La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación de este Organismo.

ARTÍCULO 4°. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Gestión Educativa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

Corresponde al Expediente N° 5801-1.516.148/11

RESOLUCION N° 4483/11

PRESENTACIÓN

El Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial es resultado de la conjunción de puntos de vista de los docentes que realizan la tarea diaria de educar a los niños de 45 días a 2 años, y de la Dirección de Currículum de la DPEI, que aporta construcciones teóricas desde la didáctica, la pedagogía y la psicología infantil para el mejoramiento de la tarea educativa.

Los jardines maternos se han orientado hasta el momento con el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial (Resolución N° 4124/02). En la elaboración del mencionado Diseño participaron directivos y docentes de las instituciones que se encontraban en funcionamiento y se contó con los aportes del *Anexo para jardines maternos* de la Resolución 3161/07. Sin embargo la Dirección Provincial de Educación Inicial tenía como deuda la concreción de un nuevo documento que refleje las discusiones actuales sobre el Primer Ciclo y aporte a la reflexión de los profesionales docentes de Jardín Maternal para favorecer su accionar pedagógico y didáctico.

Durante el año 2008 y 2009 se llevaron a cabo entrevistas con docentes y directivos para conocer cuál era su reflexión y posicionamiento respecto del diseño vigente (2003) y además se relevó información acerca de la tarea áulica e institucional. Asimismo se solicitó la opinión de algunas instituciones de gestión privada mediante un cuestionario autoadministrado. Los docentes consultados desde el año 2008 aportaron sus inquietudes e indicaron sus necesidades curriculares actuales:

- mayor especificidad y explicación de los contenidos;
- ampliación y profundización de las orientaciones didácticas;
- incorporación de elementos teóricos referidos a la evaluación.

INTRODUCCIÓN

El Diseño Curricular explicita en términos de proyecto político, educativo y social cuál es la intención del Estado provincial en relación con la educación de la primera infancia. En este sentido el presente Diseño enuncia y retoma para el Primer Ciclo las concepciones sostenidas para el Segundo Ciclo del Nivel Inicial, en particular los conceptos del Marco General del Diseño Curricular de Educación Inicial. El Nivel Inicial es una unidad pedagógica, por ese motivo los contenidos se complejizan y profundizan gradualmente en las diferentes secciones, de este modo se permite la continuidad en los aprendizajes para asegurar las trayectorias educativas de los niños.

Ampliar el derecho a la educación de los niños e incluir la etapa de 45 días a dos años en instituciones del sistema educativo ha provocado la expansión de la educación infantil tanto en nuestro país como en el mundo. Dicha situación implica un desafío para toda la sociedad, cada vez más consciente de la importancia de las experiencias educativas en la primera infancia. Esta concepción es recogida tanto por la Ley Nacional de Educación 26.206 en su artículo 18, como en la Ley provincial 13.688 de 2007 que establece en su artículo 25 que "el nivel de Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 (cinco) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años".

La Declaración Mundial de Educación para Todos del año 1990 reconoce que el aprendizaje es un derecho que tiene el niño desde que nace y que es tan relevante como su identidad. Si bien en la Provincia se han incrementado las instituciones de nivel inicial de Primer Ciclo desde 1973, año en que abre sus puertas el Jardín Maternal N° 1 de La Plata, no han aumentado acorde a la demanda y necesidades de las familias y la población infantil. La Provincia de Buenos Aires cuenta en la actualidad con dieciséis Jardines Maternales de gestión pública estatal y numerosas instituciones pertenecientes a la gestión privada.

[Las instituciones que componen el Primer Ciclo del Nivel Inicial] surgen a partir de la preocupación por el desarrollo de los niños que eran atendidos en las guarderías. Estas últimas fueron creadas para hacerse cargo de los más pequeños, a raíz de la mayor participación de la mujer en el campo laboral. Las guarderías tenían una finalidad netamente asistencial, centrando su atención en el cuidado físico contando para ello con personal no especializado.

La mayor preocupación por la infancia y sus condiciones de desarrollo generan un fuerte movimiento que pugna por una atención pedagógica que tenga en cuenta las necesidades emocionales, sociales, cognitivas, lingüísticas y lúdicas de los niños (DGCyE, 2003).

Terrieux (1996) señala el carácter de aprendiz del ser humano. El hombre es un sistema abierto de intercambio permanente con su medio desde que nace. Cuando aprende se encuentra con otro sistema: el conformado por estructuras socioculturales. Por lo tanto el establecer relaciones con ese ambiente y su influencia dejan huellas para siempre en los sujetos. Esta interacción, esencialmente afectiva, debe pensarse como algo estable y manifiesto. Se reconoce la importancia de los primeros años de vida de los niños y la necesidad de un ambiente seguro durante su desarrollo que les brinde oportunidades de juego, exploración, aprendizaje para adquirir confianza e independencia.

EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El presente Diseño Curricular pretende contribuir al planeamiento de acciones, prácticas educativas que tomen en cuenta la diversidad de instituciones, docentes, alumnos y familias existentes y responden a sus demandas y necesidades.

La nueva formulación de la educación en el Primer Ciclo del Nivel Inicial obliga a reconsiderar las funciones del Jardín Maternal. En la actualidad esta institución constituye una instancia educativa en la que se reconocen las capacidades infantiles y se desarrollan orientaciones pedagógicas para impulsarlas.

“Los jardines maternos son parte del sistema educativo que los regula estableciendo como su función primordial la enseñanza de las generaciones más jóvenes de la sociedad” (DGCyE, 2003).

Los cambios socioculturales producidos en las dos últimas décadas han influido de tal modo que se han modificado las concepciones sobre la infancia. El derecho de los niños a la educación es indiscutible. En nuestro país, si bien este proceso ha tomado vigor es necesario profundizarlo para afianzar la presencia de las instituciones destinadas a la primera infancia.

Se hace necesario explicitar que ya no se hace referencia a los niños del maternal, como un grupo homogéneo e indiferenciado, sino que *este niño*, o *este grupo de niños*, concurren a *esta institución*, pertenecen a un determinado grupo social y cultural. Es esta particularidad la que recogerá el Diseño Curricular para ser desarrollado por el docente en el aula.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA INFANCIA Y LA FAMILIA

La necesidad de favorecer la construcción de infancias que tengan la posibilidad de comprender la realidad social (objetos, comportamientos sociales) y participar activamente en ella, será el punto de partida para la puesta en marcha de acciones que sinteticen teoría y práctica, acción y reflexión. Los niños viven en una sociedad compleja y diversa y requieren la presencia de un adulto comprometido con las acciones de educar a las generaciones más jóvenes. Como plantea Sandra Carli (1999) esto supone admitir, por otra parte, que frente a un niño en crecimiento hay adultos cuyas identidades, en tanto relacionales y nunca constituidas plenamente se hallan abiertas a la contingencia que están afectadas hoy por la impugnación de las tradiciones, por la crisis de los mandatos institucionales y por las condiciones de vida, pero también por la persistencia del deseo de una sociedad más justa.

En este contexto que ha transformado las relaciones familiares, se le reconocen nuevos derechos a la infancia que amparan su crecimiento. Las diferentes realidades sociales condicionan los vínculos primarios, y por lo tanto los lazos afectivos. Para muchas familias la posibilidad de contar con la Asignación Universal por Hijo les permite sostener las necesidades básicas de los niños, brindarles la seguridad y confianza necesarias para su desarrollo.

En el momento de pensar la enseñanza es necesario considerar la diversidad de constelaciones familiares que se presentan, sus historias particulares, su organización que muchas veces difiere de los modelos tradicionales. Es cada vez más frecuente la presencia de familias monoparentales,

extendidas, ensambladas, o abuelos u otros adultos a cargo de los niños. El modo de percibir y de relacionarse con el contexto está condicionado por su pertenencia social, por sus creencias y valores, estos a su vez influyen las pautas de crianza que se desarrollan con los niños. Por lo tanto cada niño que ingresa a la institución porta esa cultura que se manifiesta en las instituciones de educación maternal.

Los jardines incorporan bebés y niños con discapacidades, ya que no se posicionan en las patologías o dificultades sino en el derecho que todos los sujetos tienen de recibir una *educación común*. Todos los niños tienen necesidades que implican su posibilidad de expresarse, acceder a distintas manifestaciones culturales, afianzar sus movimientos, socializarse en grupos más amplios y alcanzar mayor autonomía, entre otros. En algunos casos las discapacidades no pueden ser abordadas con los medios con los que cuenta la institución, por ello es necesario "una construcción colectiva entre el jardín y la escuela especial y los especialistas de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, entre el docente de sala, el docente integrador y los EOE, entre los docentes intervinientes, las instituciones educativas y la familia. Y como toda tarea colectiva no está exenta de conflictos, de encuentros y desencuentros" (DGCyE, 2008). Este trabajo de articulación entre los recursos propios del sistema educativo y los existentes en los municipios permitirá producir las adecuaciones en las estrategias de enseñanza, y modificará las condiciones en las que los niños realizan sus aprendizajes.

La necesidad de los niños de sentirse incluidos tiene relación directa con el acompañamiento responsable del adulto. Sostener vínculos cálidos, estables y de respeto mutuo promueve la posibilidad de educación de los pequeños. Esto implica favorecer la comprensión del mundo al acercar los medios (recursos, materiales, propuestas didácticas) para tal fin. El jardín maternal no reemplaza a la familia, no sustituye afectos, ni juzga modelos familiares ya constituidos, sino que acompaña a las familias mostrando opciones, posibilitando la visión de diferentes perspectivas, favoreciendo la construcción de la identidad del sujeto-niño como un ser único y perteneciente a un contexto particular.

PROPÓSITOS GENERALES DEL JARDÍN MATERNAL

En relación con los niños

- Valorar las individualidades mediante el respeto de las historias personales.
- Favorecer el desarrollo progresivo de la identidad, la autonomía y la pertenencia a la comunidad local.
- Acompañar en la construcción de valores de solidaridad, cuidado de sí mismo y de los otros.
- Fomentar actitudes democráticas a partir del diálogo y de la resolución compartida de los problemas.
- Ofrecer un clima de afecto y seguridad para el desarrollo de las capacidades individuales.
- Favorecer el desarrollo de las posibilidades motrices en relación con el propio cuerpo y con el entorno.
- Promover oportunidades de desarrollo de la capacidad creativa.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje (verbal y no verbal) al propiciar la comunicación de necesidades y la expresión de deseos en los niños.
- Cuidar la salud de los niños al preocuparse por la atención de sus necesidades de alimentación, higiene y descanso.
- Propiciar hábitos alimenticios beneficiosos para la salud en relación con la variedad de alimentos que se le ofrecen a los niños y las pautas elementales de higiene.

En relación con las familias

- Propiciar la integración de las familias a la tarea educativa.
- Fomentar la comunicación, el diálogo y el respeto mutuo entre las familias y la institución.
- Crear espacios de participación real con la comunidad.
- Promover el respeto por las identidades culturales de cada familia.

En relación con la institución

- Establecer relaciones interinstitucionales que favorezcan una positiva utilización de los recursos comunitarios.
- Promover el compromiso participativo de todo el personal en las acciones institucionales.
- Realizar propuestas y favorecer acciones educativas integradas al proyecto educativo institucional.
- Propiciar el intercambio de experiencias de capacitación y perfeccionamiento.
- Propiciar la constitución de equipos de trabajo que organicen en forma democrática su proyecto institucional educativo.
- Favorecer el establecimiento de acuerdos relacionados a concepciones de infancia, enseñanza y aprendizaje.

LA EDUCACIÓN EN EL JARDÍN MATERNAL

El Jardín Maternal como institución educativa representa para el niño y la niña la posibilidad de ampliar su relación con el mundo cultural. La cultura configura hábitos, informaciones, pautas, modos de hacer, de pensar y de valorar que contribuyen a estructurar la subjetividad. Por eso la infancia es diferente en cada cultura, los niños se *conforman* en las prácticas de crianza, modos que están condicionados por el ámbito donde nacen o se crían, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología de la época, la pertenencia a determinado grupo social, étnico, político, religioso, entre otros.

La ampliación del mundo cultural se pone en marcha en el jardín maternal a partir de la selección de contenidos. Se entiende por contenidos todos aquellos componentes de la cultura que una sociedad desea transmitir a las generaciones más jóvenes. Para lograrlo se partirá de propuestas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de los niños.

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.

EL VALOR EDUCATIVO DEL CUIDADO DE LOS NIÑOS

Lejos de plantear una dicotomía o tensión entre los conceptos de cuidado y educación, se consideran como acciones complementarias.

Si se piensa en las instancias de cuidado como el cambiado, la alimentación, el sueño y la higiene, es necesario considerar la carga de sentido que estas acciones poseen: desde un valor afectivo de apego profundo y estable hasta la construcción de un vínculo que ayudará al mejor crecimiento del bebé. Estas actividades no deben llevarse a cabo en forma mecánica y rutinaria, transformándose en un ritual que perdió el significado y que entiende al niño como un ser carente; por el contrario es fundamental considerar sus posibilidades y reconocer que tienen en sí mismas un valor educativo.

Para cuidar es necesario estar comprometido con el otro, con su singularidad, con sus necesidades, pero además implica confiar en sus capacidades, ver al niño como un sujeto en permanente evolución y crecimiento.

El valor que tiene el cuidado se redimensiona cuando pensamos en las características de los sujetos a educar: "el Primer Ciclo del Nivel Inicial constituye para los niños la primera experiencia de socialización fuera de su núcleo familiar. Por lo tanto en la medida en que ambos –familias y niños– encuentren sensibilidad y cuidado en el desarrollo de la acción educativa, percibirán que el mundo es confiable y acogedor y que vale la pena enfrentarse al descubrimiento y a la creación con los otros, de los objetos y de nuevas capacidades propias" (DGCyE, 2003).

No existen en el Jardín Maternal actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y a su vez todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo.

En este sentido se pueden enumerar desde la relación y el vínculo intersubjetivo que se establece con el docente, las posibilidades de diálogo –aunque éste no siempre sea con la palabra sino con el sostén y el seguimiento de la mirada–, la expresión del rostro, el tono de voz que acompaña las acciones que realiza el maestro, hasta la posibilidad que tiene el niño de comunicar al docente o a sus pares lo que piensa y siente con gestos, posturas.

Se puede favorecer la participación de los niños en la vida cultural en el momento de la alimentación, los juegos, las actividades exploratorias, hasta en la transmisión de hábitos, organización de horarios, espacios y materiales.

Se le otorga una importancia primordial a estos cuidados porque es en estos momentos cuando cara a cara con el adulto se establecen –entre ambos– profundos lazos afectivos. Es ésta una situación íntima, donde el adulto enseña y el pequeño aprende a señalar, a reconocer, a expresar sus emociones y sus necesidades. Es por tanto una instancia educativa, es decir, una situación pedagógica.

LA TAREA DOCENTE

Los cambios en la concepción de la infancia, los debates en relación con el concepto de educación inicial y las modificaciones de la situación legal del nivel y del ciclo hacen necesario repensar y reflexionar acerca del rol que desarrolla el docente en la actualidad.

Si bien se debe revalorizar la tarea que llevan a cabo el docente más experimentado, quien puede efectiva y favorablemente aprovechar sus experiencias profesionales para compartirlas con aquel docente novel que se incorpora al “mundo” del Maternal, es preciso impulsar una formación sólida, consistente, acompañada de una permanente actualización.

El trabajo con niños tan pequeños exige del docente un conocimiento proveniente de diferentes áreas del saber científico, pero a su vez una actitud de apertura para compartir y establecer debates con sus pares, reflexionar sobre sus prácticas y elaborar proyectos educativos que consideren la realidad de la institución, de las familias y de los niños.

La posibilidad de desarrollar una propuesta curricular de calidad depende fundamentalmente de los docentes que realizan su tarea y generan vínculos con los niños al crear una atmósfera de trabajo y de afecto en coordinación con los padres, el personal auxiliar y el personal directivo. Por ello se hace imprescindible que el docente de este ciclo tenga un profundo conocimiento del contexto en el que la institución lleva a cabo su tarea.

Como plantea el Diseño Curricular de la Educación Inicial son muchas las horas que el docente permanece en el Jardín Maternal, la simultaneidad de acciones que realiza y la tarea demandada es tan exigente “que nos obliga a pensar de que manera el personal docente cuida su propia salud” (DGCyE, 2003). El peso de los niños, el ruido, las solicitudes permanentes de padres y alumnos son cuestiones que deben ser analizadas en forma constante a fin de tomar medidas

institucionales que permitan aliviar las tensiones cotidianas y hacer un uso más racional de los tiempos, los espacios y los recursos con los que cuenta el jardín.

Por otro lado hay algunos aspectos que lejos de ser un obstáculo pueden verse como positivos: la invalorable posibilidad de realizar la tarea en pareja pedagógica –maestra y preceptora–; las diferentes experiencias y opiniones que enriquecen y favorecen la reflexión compartida; la comunicación de ideas que permiten la revisión de la acción didáctica; los momentos de reposo o sueño de los niños son una posibilidad para que los docentes –mientras los acompañan en el descanso– aprovechen ese tiempo institucional para el intercambio de ideas, el relato de acciones y el cuestionamiento de la tarea que realizan; la charla distendida sobre lo acontecido en el día posibilita un encuentro intersubjetivo que redundará en beneficio de todos; esta comunicación permite, además, construir un sentido de pertenencia e identidad institucional.

En síntesis la construcción del rol docente en este ciclo implica ser en disponibilidad, continuidad de presencia, apertura al otro, disfrute del trabajo, receptividad y comprensión hacia los niños y adultos, conocimientos específicos para la enseñanza y fundamentalmente respeto y compromiso con la tarea asumida.

EL USO DEL TIEMPO

Las instituciones que educan a la primera infancia están inmersas en una dimensión temporal que no solo es didáctica sino también histórica y social. Esta historicidad se construye a partir del día en que el Jardín firma su contrato fundacional, en un contexto sociocultural de pertenencia y en el que va constituyendo su cultura institucional. Por otro lado, insertarse como docentes en una institución en funcionamiento implica la obligación de conocer ese recorrido.

La relación que el trabajo educativo entabla con el pasado, el presente y el futuro, en el caso de los sujetos del Maternal se inscribe en una serie histórica más amplia cuya comprensión se hace imprescindible. Es por eso que interesa no solo lo que ocurre hoy, en el aquí y ahora y en el interior de las salas, también es necesario conocer lo que ha ocurrido en la vida del niño, por breve que sea, tal el caso de los bebés. Se necesita tiempo para educar, devenir de un tiempo que aun no ha llegado pero que favorecemos con la educación en el presente, en el día a día. Proyectar acciones en el tiempo, prolongar la mirada, nos hace pensar en las posibilidades, en el futuro, en las oportunidades para los niños.

El tiempo es un elemento estructurante de la institución. Su organización da forma y conforma las propuestas didácticas que realiza el docente para sus alumnos, establece una asignación de funciones para momentos específicos, distribuye tareas.

Lejos de presentarse como una dimensión netamente cronológica, el tiempo en los jardines maternos se presenta como un elemento dinámico y flexible para el aprendizaje. Reflexionar sobre el uso del tiempo en el Jardín Maternal implica pensar el por qué y el para qué del mismo, reflexionar sobre los momentos de *tiempo inerte*, donde no ocurre *nada* más que *el pasar del tiempo*, los momentos del *tiempo de permiso* en el que el docente habilita situaciones o acciones ocasionalmente, los *tiempos de espera* donde se efectúan acciones para *llenar huecos* ante la falta de propuestas.

El número de horas que niños y docentes permanecen en las instituciones, la amplitud de cuidados físicos necesarios, los ritmos y las diferencias individuales y la especificidad del trabajo pedagógico demandan una organización constante de las acciones que se realizan cotidianamente. Organización flexible que debe posibilitar que los pequeños participen de las actividades organizadas por el docente para el grupo de niños. Es necesario recordar que el propósito educativo del ciclo no debe verse alterado.

Muchas veces la organización del tiempo requiere prever el planteo de actividades simultáneas, acciones con mayor requerimiento de movimientos y otras más tranquilas, propuestas grupales, individuales o en pequeño grupo, actividades que exigen mayor o menor grado de concentración; algunas más reposadas y otras de alimentación, higiene y descanso. Sin embargo más allá de las diferencias, las propuestas realizadas por el docente deben ser facilitadoras de la estructuración del tiempo en el niño y de respuesta a sus necesidades.

La organización del tiempo en el jardín maternal debe pensarse en forma equilibrada y establecer una relación entre todas las acciones que se realizan. Las rutinas no deben ocupar la mayor parte del día, las acciones educativas deben garantizar una variedad de experiencias y propuestas enriquecedoras.

EL USO DEL ESPACIO

Al igual que el tiempo, el espacio es otro estructurante institucional sobre el cual el docente deberá posicionarse a la hora de organizar las propuestas didácticas.

Si bien el espacio es promotor de un ambiente de enseñanza y de aprendizaje, es interesante hacer una diferenciación entre espacio y ambiente. Si bien hay una íntima relación entre ambos conceptos cuando se habla de espacio se hace referencia al aspecto físico y a los elementos materiales que se hallan en éste; mientras que cuando se habla de ambiente se hace referencia al sistema de relaciones que se establecen en ese espacio físico: las relaciones entre niños y docentes, entre pares y las relaciones afectivas con todos los miembros de la comunidad educativa.

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. El espacio también es multifuncional, ya que puede ser utilizado de modo de cumplir en él diferentes funciones en relación con las propuestas de actividades.

Que el docente se apropie del espacio, "forme parte" de él, le da la posibilidad de transmitir un mensaje coherente con su propuesta educativa. La estructuración del espacio comunica, manifiesta el modo de pensar del equipo o de esa institución respecto de la concepción de infancia, de enseñanza y de aprendizaje. El modo particular de apropiarse del espacio otorga sentido a las acciones didácticas, posibilita o inhibe, según su utilización, el desarrollo de las propuestas, es por eso que debe ser considerado como un elemento fundamental a la hora de pensar la tarea: cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo, cómo facilitar su acceso a los niños, estructura las acciones pedagógicas.

En relación con las posibilidades de acceso de los niños al material, el espacio juega un rol fundamental. La disposición de los elementos de uso de los pequeños deberá estar al alcance de su mano. De este modo los elementos de uso cotidiano como juguetes, libros, materiales del espacio de la plástica ubicados en los estantes, repisas o muebles –según la sección y a partir de la previa selección que haya hecho el docente de los mismos–podrán ser tomados por los niños para favorecer el desarrollo de su autonomía.

Zabalza define el espacio como estructura de oportunidades y como contexto de aprendizajes y significados.

La Educación Infantil posee características muy particulares en lo que se refiere a la organización de los espacios: requiere espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as tanto desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos). Resulta importante también la existencia de un espacio donde puedan llevarse a cabo tareas conjuntas de todo el grupo.

El espacio acaba convirtiéndose en una condición básica para poder llevar a cabo muchos de los otros aspectos clave. Las clases convencionales con espacios indiferenciados resultan escenarios empobrecidos y hacen imposible (o dificultan seriamente) una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual a cada niño y a cada niña. (Zabalza, 1997)

CONTENIDOS

En el presente Diseño Curricular los contenidos se organizan en cinco áreas de enseñanza.

- Formación personal y social
- Exploración del ambiente
- Desarrollo motriz
- Comunicación y expresión
- Juego

Esta organización posibilita combinar saberes provenientes de diferentes ámbitos culturales, al ordenar y articular categorías que no son excluyentes y favorecen la discusión en torno de aspectos que aún no están definidos o que se transforman en cada ámbito.

La idea de Área intenta favorecer la comprensión, posibilita el establecimiento de relaciones entre los contenidos que se seleccionaron, sin demarcar límites rígidos, permite integrar, conectar, de modo de favorecer el conocimiento y la comprensión de la realidad como un todo dinámico y complejo.

Cabe aclarar que algunos de los contenidos enunciados están planteados como prácticas ya que expresan la necesidad de que el bebé/niño accione sobre los objetos de su entorno cercano, donde se pondrá en juego el conocimiento de su propio cuerpo, del ambiente y de los objetos que se le ofrezcan para ampliar sus experiencias.

Asimismo importa explicitar que esta división por áreas es solo a efectos de organizar los contenidos, pero en la tarea cotidiana –en particular en las dos primeras secciones– se enseñan de manera articulada.

ÁREAS DE ENSEÑANZA

A continuación se mencionan cuáles son los aspectos generales a considerar en cada área.

Formación personal y social

El bebé percibe que todo lo placentero es propio y que lo displacentero, proceda o no de su interior, es del mundo externo. La frontera que permite discriminar lo que le es propio –su realidad interna–, de la realidad externa, no está dada en la dotación biológica de la especie humana, sino que es producto de la experiencia, y ésta nunca es acabada.

La constitución del yo del bebé produce de forma paulatina a partir de:

- la percepción y la progresiva discriminación de sensaciones (placer-displacer);
- el desarrollo de los movimientos y la acción sobre los objetos que le posibilitan ir alcanzando mayor control sobre sí;
- y fundamentalmente descubrir la existencia de los otros e interactuar con ellos, que lo contienen y le devuelven afecto.

El vínculo con los otros favorecerá el desarrollo de la confianza en sí mismo y la configuración de su personalidad. De a poco irá adquiriendo una mayor autonomía que le permitirá diferenciarse, separarse de los demás e ir fortaleciendo su yo, para eso necesita de pares y adultos, quienes al ofrecer diferentes modelos de identificación irán permitiendo la constitución de su subjetividad.

La familia es la primera instancia de socialización y la que le permite al niño ir construyendo su identidad. El ingreso de un niño a la institución educativa amplía ese universo inicial, la convivencia con otros niños y con otros adultos, de orígenes, hábitos y culturas diversos posibilita y favorece el conocimiento de otras realidades distintas.

Exploración del ambiente

En numerosas oportunidades se ha planteado la importancia de la exploración como una actividad específica del Nivel Inicial y particularmente prioritaria en el Jardín Maternal. Durante este proceso, el niño, organiza y estructura sus actuaciones con el propósito de obtener información acerca del mundo que lo rodea. Accionar sobre los objetos le permite realizar sus primeras aproximaciones a la organización del mundo externo, al tiempo que estructura y organiza sus estructuras internas.

Los niños exploran sus posibilidades de movimiento, los sonidos que pueden producir con diferentes objetos o con su propia voz, las características de los objetos y los posibles usos de los mismos.

La exploración tiene dos objetivos: por un lado probar las distintas acciones que el sujeto es capaz de realizar adecuándolas al objeto y complejizarlas al coordinarlas o transformarlas en función de los resultados de esas primeras acciones posibles y por otro lado conocer las características y posibilidades de los materiales. En la exploración la acción está al servicio del objeto y permite conocerlo. (DGCyE, DPEI, Orientación Didáctica N°6. La Plata, DGCyE, 2009)

Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación. En estas acciones se entrecruzan las exploraciones que realizan los niños sobre las características y reacciones del objeto con la indagación acerca de las acciones que es posible aplicar al mismo. A partir de estas actividades los niños van transformando y enriqueciendo sus esquemas de acción, al tiempo que conocen y transforman los objetos.

En la exploración es el niño quien organiza sus acciones de manera autónoma, para lo cual requiere que el docente diseñe la propuesta, seleccione los materiales, prevea el tiempo y el espacio y que establezca las intenciones educativas previamente.

Las primeras exploraciones activas del niño comienzan a partir de su propio cuerpo y de la acción de éste sobre el mundo que lo rodea. Todas estas acciones le brindan información que paulatinamente se irá ampliando y enriqueciendo. En los primeros años de vida el contacto con el mundo permite a los niños construir conocimientos prácticos sobre su entorno, relacionados con su capacidad de percibir la existencia de objetos, seres, formas, colores, olores, sonidos, de realizar movimientos en los espacios y de manipular los objetos. El niño experimenta al realizar acciones cada vez más coordinadas e intencionadas. Los adultos en interacción con los niños acercarán los objetos, sostendrán la acción con su palabra y su mirada, realizarán actividades conjuntas a fin de que los niños vayan desarrollando nuevos aprendizajes.

Los niños inician un reconocimiento de ciertas regularidades de los fenómenos sociales y naturales e identifican contextos diversos, movidos por sus propias necesidades y la curiosidad que, confrontadas con las respuestas ofrecidas por los adultos, otros niños o por diversas fuentes de información (libros, noticias de TV, revistas) enriquecerán el conocimiento del mundo y le permitirán ir construyendo explicaciones para los diferentes fenómenos y acontecimientos, que en sus inicios serán subjetivas e individuales.

Desarrollo motriz

"La historia del crecimiento del niño es la historia de una dependencia absoluta que va disminuyendo gradualmente y avanza a tientas hacia la independencia" (Winnicott, 1989).

El contacto con el cuerpo del bebé, el modo de ubicarlo, de sostenerlo, es una experiencia necesaria para que el niño pueda discriminar y diferenciar su cuerpo de los otros, explorarlo y descubrir posibilidades. "El cuerpo es la base sobre la cual se constituye la identidad de cada sujeto que requiere para su evolución y desarrollo la investidura afectiva de los otros significativos, particularmente de aquellos que rodean al niño durante los primeros años de vida". (Secretaría de Educación, GCABA, 2000)

"La vivencia de lo corporal, que tan tempranamente se graba en el niño, autoriza a pensar el cuerpo nutriciamente como base de acontecimientos de intercambio yo-mundo" (Echeverría, H., 2001). El vínculo con el cuerpo del niño, que atiende a sus posibilidades, a sus gestos, a su actitud postural, a su lenguaje propio, irá constituyendo un "modo de ser" del cuerpo de ese niño.

Serán las actividades de exploración de los diferentes objetos puestos a disposición de los niños las que posibilitarán mayor precisión en sus movimientos y un ajuste de los mismos a las demandas de la acción, con la consecuente coordinación del hacer y del mirar. Las diferentes experiencias de probar y probarse frente a los desafíos de moverse en el espacio y dominar los movimientos de su cuerpo, les permitirá adquirir lentamente conciencia de las posibilidades y limitaciones propias.

Comunicación y expresión

Desde su nacimiento el niño aprende diferentes procedimientos que le posibilitan cumplir distintas funciones comunicativas, las que son posibles gracias a las interacciones con los adultos, quienes dan significación e intencionalidad a las manifestaciones del niño y le permiten adquirir habilidades específicas referidas al lenguaje.

Las relaciones entre subjetividad y lenguaje son innegables, la palabra nombra, configura a los sujetos, da la posibilidad de designar el contexto y también de actuar sobre él. A través de la lengua se opera sobre la realidad y paralelamente se construye.

Cuando se hace referencia al lenguaje se piensa en su forma verbal pero también en la que lo precede: el lenguaje no verbal. En ambos casos, en lo verbal y en lo no verbal, la necesidad de interpretación por parte del adulto es fundamental para especificarlo, diferenciarlo y comprenderlo.

Graciela Montes (1999) señala que son las palabras las que van estructurando el mundo infantil, lo ordenan de acuerdo con una carga cultural, un modo de ver, sentir y manejar el mundo.

Pero también, los otros modos de expresión y comunicación, los otros lenguajes expresivos como la comunicación sonora y musical, la expresión corporal y los lenguajes visuales, amplían y complejizan las capacidades de los niños de expresarse, pero también de comprender y participar en el mundo cultural.

Las actividades artísticas le proporcionan al niño la posibilidad de comunicar sus sentimientos, ideas y actitudes; crear y representar el mundo que lo rodea: el de la imaginación y el de la fantasía. La integración entre los aspectos sensitivos, estéticos, afectivos y cognitivos, confiere un carácter significativo a estas formas de la expresión humana que por sí justifican su presencia en el contexto de la educación, de un modo general y particularmente en la educación infantil.

Juego

"El juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, por lo tanto resulta importante garantizar en el nivel inicial, la presencia del juego como un derecho de los niños. El juego ofrece a los niños oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando la capacidad de comprensión del mundo para constituirse en miembro de una sociedad y una cultura" (Malajovich, 2000).

"El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia. El juego es una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y requiere de un aprendizaje social. Esto quiere decir que los niños aprenden a jugar: aprenden a comprender, a dominar y por último, a producir una situación que es distinta a otras" (DGCyE, 2008). Por lo tanto se enseña a jugar, y eso define la función educativa del ciclo y la intervención del docente que en este sentido lleva a cabo un rol mediador.

Las posibilidades de juego de los niños deberán ser consideradas desde muy temprana edad. La evolución y el desarrollo de los pequeños van marcando diferentes características en sus juegos, se tratará entonces de identificar los rasgos propios del juego en el Jardín Maternal.

Es necesario plantear en este ciclo que el juego implica crear un ambiente (no solo un espacio) compartido donde se establecen relaciones intersubjetivas entre los docentes y niños y entre los niños entre sí. El modo de comunicación que se construye es lo que otorga sentido a las situaciones de juego. El docente observará atentamente qué situaciones de juego surgen o inician los niños o promoverá otras para "avanzar hacia formas cognitivas más complejas" (Soto y Violante, 2008).

La actitud de disponibilidad que se requiere del maestro para el juego, supone una comunicación tal que ambos, adulto y niño/bebé compartan significados en relación con la situación de juego que se desarrolla. Tal como se planteó, el juego es una actividad social- cultural por lo tanto es el maestro quien construye los marcos significativos de juego que deben ser compartidos.

Cuando se analiza el juego del niño es preciso distinguir entre estructura y contenido. La primera hace referencia al *modo* en que se juega que tiene relación con las posibilidades cognitivas de los niños (el juego de ejercicio, el juego simbólico) mientras que el contenido refiere al *qué* se juega y está condicionado por la cultura de su tiempo, por su pertenencia social y por la experiencia del niño y sus condiciones de vida. El conocimiento y la comprensión de estos aspectos por parte del docente posibilitarán la presencia de propuestas enriquecedoras que permitan que los niños aprendan nuevos modos de jugar, al tiempo que amplían los contenidos lúdicos.

SALA DE BEBÉS

ESTA SALA COMPRENDE A LOS BEBÉS DE 45 DÍAS A 12 MESES



ÁREA DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

CONTENIDOS

- Establecimiento de relaciones afectivas con los adultos significativos.
- Creación de vínculos de confianza y seguridad mediante el intercambio verbal y no verbal.
- Construcción de lazos afectivos y sociales entre pares a partir de actividades compartidas.
- Autonomía progresiva en acciones de rutina como el sueño, la alimentación y la higiene.
- Inicio en la construcción de la identidad reconociendo su nombre.
- Expresión de sus necesidades, deseos y sentimientos.
- Comunicación con pares y adultos.
- Inicio en la aceptación de pautas y límites.
- Adquisición progresiva de un ritmo cotidiano.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En la sala de bebés –tal vez más que en cualquier otra– el vínculo afectivo que se establece entre el niño y el docente es fundamental. A partir de este sentimiento de empatía que se construye el adulto puede comenzar a comprender lo que el niño comunica a través de la mirada, el llanto, los gestos y expresiones, los movimientos, la sonrisa. Para poder establecer un buen vínculo se requiere que el docente se muestre equilibrado, tanto afectiva como emocionalmente.

El llanto es un elemento de comunicación: cuando los niños lloran lo hacen por algún motivo. La permanencia del llanto en el bebé es una señal de alguna carencia en la atención que se les presta. Cuando un bebé no deja de llorar se debe analizar la situación, asumir la responsabilidad de las tensiones del ambiente, muchas veces provocadas por la misma tensión corporal del adulto. Esta comunicación le permite al docente actuar respondiendo a las necesidades del bebé, mostrándole en cada oportunidad que se encuentra en un ambiente seguro, confiable en el que sus necesidades serán satisfechas.

Es necesario garantizar durante la jornada en el jardín maternal que los niños estén en contacto directo con el docente. Durante esos momentos se "acomodarán" mutuamente: posturas, miradas, movimientos, sonrisas.¹

El cuerpo del docente al tener en brazos al niño será continente, sostén del cuerpo del niño. En el momento de la alimentación por ejemplo, es necesario que sustente en brazos al niño cuando lo alimenta con mamadera y entable una relación de miradas y contención, que permita crear un diálogo afectivo, que transmita calor, energía y sirva de límite. Los sonidos emitidos con la voz son determinantes para esta construcción: hablar, jugar con sonidos, cantar suavemente, imitar y ampliar los gorjeos del bebé. Estas "conversaciones" (a las que luego se sumarán las voces de otros niños) acompañadas por los gestos, juegos con sus manos, piernas y pies, posibilitan diversos estímulos que favorecen la comunicación. Con la mediación del docente esta comunicación se ampliará en el vínculo con los otros.

¹ El concepto *acomodar* está planteado en el sentido Piagetiano.

Es fundamental considerar que la tarea y los horarios en esta sección estén adecuados a las necesidades, ritmos y tiempos infantiles. Esto evita que los cambios sean bruscos para el bebé, quien progresivamente adquirirá los ritmos que garanticen una adecuada integración a la organización institucional.

A partir de los 4 o 5 meses se ofrecerá al niño la oportunidad de compartir la mayor cantidad de actividades que se realizan en la sala: algunos estarán sentados en una mecedora, otros acostados sobre almohadones o en las colchonetas, de modo que les permita observar el juego de los más grandes y las acciones del docente.

A partir de los siete meses aproximadamente el bebé comienza a desarrollar la diferenciación entre él y los otros. A partir de ese momento el espejo se convierte en un aliado: colocarse junto al bebé frente al espejo, hablarle, llamarlo por su nombre, sonreírle y observar sus gestos posibilita al niño descubrir su propio rostro y construir de modo gradual su propia imagen corporal.

La relación afectiva es condición necesaria pero no suficiente para que los niños afronten el desafío de ir en forma paulatina de la dependencia a una relativa autonomía. Las actividades cotidianas de alimentación, higiene, descanso y juego le posibilitan al bebé una participación cada vez más activa y autónoma. Estas actividades son esenciales a la hora de proporcionar la posibilidad de conocer nuevos elementos y aprender los usos convencionales (utensilios, vajilla, elementos de higiene, elementos utilizados durante el descanso).

Por ejemplo, comenzar a comer solo, primero con sus manos y luego con el uso de la cuchara –aunque no se reemplace totalmente la mano y aún se necesite ayuda del docente– es un avance importantísimo en su independencia. Lo mismo sucederá más adelante con el uso del vaso.

No se debe olvidar que el momento de la alimentación, además de satisfacer las necesidades de nutrición del bebé, le ofrece la oportunidad de establecer un contacto directo con el docente, de “hablarle” y escucharlo, estar cerca de él forma parte de un momento de intercambio invaluable, y esta relación se va construyendo a través del alimento “desde la mamadera hasta la cuchara”. Asimismo, el momento del cambiado ofrece la posibilidad de establecer diálogos con los bebés, relatar las acciones que se realizan, favorecer la anticipación y la organización del mundo. Durante el sueño, la preparación del ambiente, los elementos a utilizar y el modo de hacerlo también se constituyen en modelos a enseñar. Por eso es importante mantener las pautas de higiene necesarias, por ejemplo no caminar en las cunas o sobre los colchones con calzado, no colocar en las cunas elementos que estuvieron en el espacio exterior sin higienizarlos previamente.

A medida que va creciendo todas estas acciones se constituyen en momentos de verdadero aprendizaje, el alimento, por ejemplo, le ofrece la posibilidad de descubrir nuevos sabores, texturas y colores, dominar de forma gradual el movimiento para llevar el alimento a la boca. Se convierte por lo tanto en una instancia sumamente rica para ser aprovechada por el docente y proporcionarle al niño nuevas experiencias.

ÁREA DE LA EXPLORACIÓN DEL AMBIENTE

CONTENIDOS

- Exploración del espacio próximo y de los elementos del entorno.
- Manipulación intencionada de los objetos.
- Localización de objetos cercanos.
- Exploración de objetos que posibiliten acciones simples.
- Anticipación de actividades identificadas por señales o indicios familiares.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

A partir de los intercambios afectivos en la relación que establece con el docente, el bebé comienza a asociar las posiciones de su cuerpo con la satisfacción de sus necesidades: tomar la mamadera en brazos del adulto, conversar durante ese momento íntimo, escuchar la voz del docente mientras es cambiado e higienizado, le posibilita al niño moverse, gira la cabeza, dirigir la mirada hacia el lugar donde procede la voz, sostener la ropa del adulto o tironearla. Todas estas acciones le proporcionan información sobre las posibilidades de su propio cuerpo, las acciones que puede realizar y las características de su entorno.

Se debe incentivar al bebé para que comience a seguir con sus ojos los desplazamientos de los objetos en el espacio y favorecer la coordinación de esquemas de acción al colocar objetos como sonajeros dentro de su espacio visual, así como móviles y anillos suspendidos sobre las cunas o barras con objetos sonoros que cuelgan. Para ello los niños pueden estar acostados en el piso –sobre almohadones–, boca arriba o bien sentados en mecedoras.

Los cambios de posición permiten que el bebé perciba el entorno desde distintos ángulos. La ubicación de los niños en el espacio de la sala, en distintos lugares: sobre mecedoras, colchonetas, sobre el cuerpo del docente le posibilita observar los diferentes objetos, imágenes, movimientos de los adultos, y de sus pares ya que se abre un abanico de opciones que lo introducen de modo gradual en el conocimiento del ambiente. En muchas oportunidades puede utilizarse el espacio de la sala para ubicar cintas y telas, de ellas se cuelgan diferentes elementos que permiten ampliar las posibilidades de exploración de los niños, a su vez los impulsan a avanzar en sus desplazamientos.

La heterogeneidad del grupo de bebés facilita la participación de los más pequeños, aún desde la observación de las propuestas que el educador pone a disposición de los niños más grandes. Esta observación supone un intercambio enriquecedor que propicia el reconocimiento de acciones, de expresiones, gestos y movimientos que se convierten en indicios que favorecerán futuras anticipaciones.

A medida que el niño puede desplazarse en forma autónoma su mundo se amplía, cambia su visión y su modo de concebir los objetos y sus relaciones, esto de algún modo obliga al docente a ofrecer múltiples alternativas para enriquecerlo.

Como plantea el Referencial Curricular para la Educación Infantil de Brasil “en los primeros años de vida el contacto con el mundo le permite a los niños construir conocimientos prácticos

sobre su entorno relacionados con su capacidad de percibir la existencia de objetos, seres, formas, colores, sonidos, olores, movimientos en los espacios y la manipulación de objetos". De esto se desprende la necesidad de ofrecer a los niños objetos seleccionados exhaustivamente, muchos de ellos elaborados por los docentes con la colaboración de las familias, por ejemplo: aros realizados con mangueras transparentes con elementos en su interior, botellas de plástico, tubos de cartón duro o plástico sobre una base de madera para ensartado, móviles realizados con diferentes elementos (DGCyE, 2009). No olvidar que cuanto más pequeños son los niños sus nociones sobre el mundo están ligadas directamente a los objetos conocidos: observados, sentidos, tocados y vivenciados, de allí la importancia de la intervención del docente.

En muchas oportunidades se utilizarán otros espacios: los pasillos o sectores más amplios (salón de usos múltiples) para ubicar diferentes elementos que permitan ampliar el campo de exploración de los niños, a la vez que los desafíen a desplazarse y descubrir otras opciones de movimiento.

Para los bebés que ya se sientan solos se puede organizar la canasta del tesoro, que consiste en una canasta redonda (de unos 35 o 40 cm de diámetro y 10 cm de altura), llena de objetos que se van renovando. Se comparte entre tres bebés, por lo que se sugiere la existencia de varias de ellas en la sala en el momento de llevar a cabo la propuesta de juego. Los objetos son naturales o fabricados con elementos naturales, por ejemplo: piñas cerradas, corchos, calabazas secas, cepillos de dientes, cepillos de uñas, brochas de afeitarse, broches de ropa, castañuelas, cubos de madera, cucharas de diferentes tamaños, embudos pequeños, pelotas de tenis, trozos de manguera, solo por mencionar algunos de los materiales que se pueden incorporar.

Tal como lo describen Goldschmied y Jackson la atención puede prolongarse hasta una hora o más. Hay dos factores que subyacen aquí, y resulta difícil determinar cuál de los dos es el que actúa en primer lugar, de hecho lo hacen ambos a la vez: la curiosidad que le produce al bebé la diversidad de objetos que tiene a su alrededor y su deseo de practicar su creciente habilidad de tomar posesión por sus propios medios de las cosas nuevas y atractivas que están al alcance de su mano. Junto a esto, cobra importancia la confianza que inspira la presencia atenta del adulto, quien sostiene con su mirada la actividad autónoma de los niños, aunque no asuma protagonismo alguno.

Esta propuesta ofrece también la oportunidad de observar la interacción social de los bebés. Ellos, aunque su intención es tomar los objetos que han escogido, no sólo perciben la presencia de los demás, sino que durante gran parte del tiempo participan en intercambios activos (DGCyE, 2009).

La organización de las propuestas didácticas que favorecen el aprendizaje de la exploración será pensada por los docentes intencionada y sistemáticamente a partir de los contenidos. Para ello propiciará acciones de reconocimiento e indagación sobre los objetos, las que están directamente relacionadas con las sensaciones internas y las percepciones que provoquen una experiencia singular en cada niño.

ÁREA DEL DESARROLLO MOTRIZ

CONTENIDOS

- Exploración de sus posibilidades de expresión mediante gestos en situaciones de intercambio con pares y adultos.
- Paulatino control postural.
- Coordinación de acciones ejercidas sobre los objetos.
- Exploración y uso de movimientos de desplazamiento, gateo, arrastre y pararse con ayuda.
- Descubrimiento de su propio cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.
- Familiarización con la imagen de su propio cuerpo.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Las acciones del docente en su interacción con el cuerpo del bebé –caricias, sostén, ayuda en la realización de movimientos, cosquillas– redundan en beneficio de la constitución del esquema corporal del pequeño, es decir colaboran en la construcción de la imagen que el niño realiza de su propio cuerpo. El diálogo afectivo que se establece con el adulto y que tiene como elemento vinculante el cuerpo, las expresiones, las modulaciones de la voz, constituyen un espacio privilegiado para el aprendizaje.

Los niños imitan, balancean sus brazos, aplauden, giran o levantan la cabeza, gatean, se arrastran, levantan sus piernas, las golpean contra los barrotes de las cunas o en el objeto próximo, estas acciones deberán ser favorecidas por las propuestas del docente y posibilitarán el desarrollo de capacidades expresivas de los bebés/niños para dar sustento a su desarrollo motor. Todas estas acciones preparan para la marcha y amplían las posibilidades de movimientos autónomos.

El docente ofrece opciones de movimiento, acerca objetos pero no lo suficiente, como para que el niño se esfuerce, le presenta el “desafío de lo posible” y utiliza materiales que incentivan al bebé a alcanzarlos.

Pueden armarse medialunas confeccionadas con cuerina o telas rellenas de arena para favorecer la estabilidad de los bebés que recién comienzan a sentarse. De este modo se podrá dar más confianza y seguridad en su posición.

Las acciones exploratorias permiten que los bebés descubran los límites de su propio cuerpo pero a su vez le permiten conquistar nuevos movimientos. La incorporación de bloques grandes, juegos de arrastre, mesas y/o tarimas bajas que le permitan subirse apoyando su abdomen, afianzan la posibilidad de movimiento de los pequeños. El gateo o diferentes opciones de movimiento, posibilitan el conocimiento de su espacio próximo.

La locomoción representa el momento más importante en relación con las adquisiciones motoras. La consolidación de la marcha posibilita una mayor acción sobre el mundo ofreciéndoles a los niños la oportunidad de explorar de un modo distinto el espacio y los objetos; al mismo tiempo que representa un desafío inigualable tanto en el conocimiento del mundo como de

las posibilidades que sus cuerpos les ofrecen. "Para ayudarlo a conocer el espacio y facilitar sus desplazamientos se pueden ocultar objetos que le llamen la atención, pero dejando que aparezca una parte del mismo y que el niño siga el desplazamiento con la vista" (San Martín de Duprat, Wolodarsky, Malajovich, 1977).

La construcción de la imagen corporal comienza a esta edad en relación directa con el contacto adulto, quien favorecerá esta construcción. Por ejemplo: nombrará las partes del cuerpo en los momentos de cambiado y de higiene; dará significado a las acciones al verbalizarlas y de este modo los niños afianzarán paulatinamente la sucesión de acciones que realiza el docente; utilizará espejos dentro de las salas para que el pequeño reconozca a los otros, se reconozca a sí mismo de forma progresiva e identifique en las imágenes reflejadas a sus docentes y pares.

ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

CONTENIDOS

- Manifestación de necesidades, sensaciones y sentimientos a través de gestos y expresiones.
- Reconocimiento y relación entre palabra-objeto-acción.
- Interacción con adultos y pares a mediante producciones verbales.
- Percepción y búsqueda de fuentes sonoras.
- Escucha de canciones diversas.
- Participación en juegos cantados y rítmicos.
- Observación de imágenes variadas.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En esta etapa el niño comprende mucho más de lo que puede expresar, por eso es fundamental que esté presente la palabra del adulto, ya que la escucha de la lengua oral le permite al niño aprenderla. Los balbuceos, los gorjeos, utilizados en los juegos de imitación, favorecen en el niño el control progresivo de sus mecanismos fonatorios y permiten la producción de sonidos parecidos a los del adulto.

Es fundamental que el docente le hable al niño con distintas entonaciones e inflexiones de la voz y ponga en palabras las expresiones del bebé, ante una sonrisa o una expresión de alegría o bien lo contenga mediante palabras de calma, acompañadas de caricias ante situaciones percibidas por el adulto como de inseguridad o temor.

Todas las situaciones comunicativas que se manifiestan a través de las intenciones del bebé se inician desde el nacimiento y favorecen la estructuración del lenguaje. Los gestos, vocalizaciones y usos del contexto se desarrollan de acuerdo a las interrelaciones con los adultos, primero con la madre, o el adulto a cargo del niño y en el jardín maternal con sus docentes. Por esta razón es esencial que los adultos le hablen al niño pensándolo como un sujeto al que es acompañado en la tarea de conocer el mundo.

De acuerdo con el Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000) el docente otorga valor semántico a las sílabas emitidas por el niño, reconociéndole significación. La emisión oral del niño va acompañada de gestos que indican sus deseos. Por lo tanto solo son comprendidas en el contexto en que se producen, así si un niño dice "papa" es la situación la que indicará si tiene hambre, si está simplemente reconociendo la comida o si advierte que alguien está comiendo. En este sentido es importante expandir lo que el bebé dice. Siguiendo el ejemplo si se interpreta que el niño tiene hambre el docente podrá sugerir: "¿Querés comer ahora la "papa"?, ¿querés comer ahora la comida?".

Es importante preguntar a la familia cómo se denominan los objetos de uso más frecuente –chupete, mamadera– y se conversará sobre la necesidad de nombrarlos correctamente aunque es habitual que por la relación que el bebé establece con los mismos los denomine de un modo especial. También es necesario conocer las denominaciones que la comunidad de pertenencia utiliza ya que muchas veces difiere de la conocida por el docente, en estos casos es

importante mantener una continuidad y emplear las mismas denominaciones con esos niños, sin temor a favorecer una inadecuada adquisición del lenguaje.

La voz es una fuente inagotable de exploración para los bebés: los sonidos producidos por el llanto, los quejidos, la succión, las risas y algunas vocalizaciones tempranas. Los avances en la producción con este valioso "instrumento comunicativo" irán aumentando y se ampliará el repertorio. La escucha y producción de sonidos con la voz aumenta y se complejiza desde el momento del nacimiento; ya que el niño está inmerso en un mundo sonoro, un mundo que le proporciona la posibilidad de expresarse y comunicarse, de conectarse culturalmente.

La posibilidad de ingreso a ese mundo será favorecida en forma gradual por el docente. Cantar, utilizar instrumentos musicales y objetos sonoros lo pondrán en relación directa con elementos que enriquecerán sus experiencias. Es importante agregar a las manifestaciones producidas con la voz "el balbuceo musical": "son canciones con sonidos y alturas variadas, emitidas sobre una vocal o sobre unas pocas sílabas; estas primeras canciones no están claramente organizadas de acuerdo con ningún sistema de alturas, las pausas aparecen en función de la necesidad de respirar, más que en función de cualquier aparente organización rítmica" (Hargreaves, 1998).

La receptividad de los niños a la música hace necesaria la correcta selección y adecuación de la música a los diferentes momentos y circunstancias de sus vidas en el jardín. Los maestros tendrán participación activa en ello, tomando decisiones respecto del carácter de la música y también del volumen utilizado para su transmisión.

ÁREA DEL JUEGO

CONTENIDOS

- Interacción con adultos y pares a partir de la imitación de gestos y movimientos.
- Imitación de sonidos y gestos producidos por el docente.
- Participación en juegos de esconder y encontrar.
- Elección de juegos, juguetes y espacios para jugar.
- Progresiva interacción con el grupo de pares.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El desarrollo del juego de ejercicio o funcional se organiza a partir de la repetición de acciones del bebé sin otro propósito que el placer de repetir un espectáculo. Los niños provocan movimientos y sonidos en los objetos: los golpean, los mueven, los acercan o los alejan por eso es conveniente incorporar objetos como: cajas sonoras, tambores, cucharas de madera, maracas de plástico, martillos inflables de plástico; cubos de gomaespuma y de madera pequeños.

Con los bebés de 7-8 meses aproximadamente el docente introduce nuevos juegos: hacer aparecer y desaparecer un objeto, esconder y encontrar elementos, juegos de toma y daca donde se ofrecen objetos para luego pedirlos nuevamente. También inicia juegos de imitación e incentiva al niño a realizar la misma acción que el docente: aplaudir, decir chau, "hacer ojitos".

A los niños que se sientan con seguridad y durante los meses de calor se puede ofrecer también la oportunidad de jugar con agua en pequeñas piletas.

El docente planifica y organiza las acciones, los materiales y los espacios. Se crearán escenarios de juego que promuevan la entrada de los niños a diferentes situaciones. Cuando se habla de escenarios se está pensando en algo más que la preparación de elementos materiales para el desarrollo de acciones lúdicas, se intenta además ampliar la situación lúdica: interpretar las acciones del bebé y buscar su enriquecimiento; mediar entre los objetos y los niños al establecer diálogos; incorporar objetos para promover su uso, ya sea de modo convencional o bien no convencional, según el significado que se quiera otorgar al objeto.

SALA DE DEAMBULADORES

ESTA SALA COMPRENDE A LOS NIÑOS DE 1 A 2 AÑOS



ÁREA DE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

CONTENIDOS

- Comunicación e interacción afectiva entre pares y adultos.
- Reconocimiento de sus pares.
- Participación paulatina en actividades compartidas.
- Interacciones con pares y adultos al colaborar en acciones cotidianas.
- Progresivo control de sus impulsos.
- Reconocimiento gradual de límites y normas.
- Manifestación de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, necesidades.
- Creciente confianza en sus posibilidades y en su capacidad para realizar aquellas tareas que estén a su alcance
- Actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los adultos y demás niños.
- Creciente iniciativa y autonomía en las tareas diarias y en los juegos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La heterogeneidad en este grupo estará marcada no solo por las particularidades de cada niño, por ejemplo en relación con la adquisición de la marcha, sino también por aquellos niños que provienen de la sala anterior y de los que ingresan por primera vez a la institución. Para favorecer el pasaje de sala pueden planificarse acciones lúdicas compartidas con el docente de la sala anterior. El grupo de niños que ingresa por primera vez lo irá haciendo en forma progresiva. Se realizarán los acuerdos institucionales y con las familias para favorecer una comunicación afectiva adecuada.

El contacto directo con el docente al realizar diferentes actividades dentro y fuera de la sala (exploración de materiales, juegos, construcciones, apilar o hacer trenes, rondas, escucha de poesías y de pequeños relatos) le posibilita al niño avanzar en la relación que establece con los adultos y también con los pares. A su vez lo introduce en una realidad social en la que se explicitan reglas y pautas de convivencia que implican permisos, oportunidades y también límites, entendiéndolos como una cuestión de cuidado. Esto favorecerá la comprensión de consignas, propuestas, solicitudes y formas de comunicar sus sentimientos, sus agrados y desagradados.

Las propuestas apuntarán fundamentalmente al establecimiento de relaciones entre pares. En esta sala esas relaciones comienzan a ser incipientes, por ello el docente será el mediador que facilitará las interacciones, muchas veces dificultadas por las características de la comunicación verbal a esta edad. Todas las acciones girarán en este campo en torno a la posibilidad de que el niño pueda comenzar a transmitir, aún a través de formas no verbales, lo que siente ante una sorpresa, un nuevo juguete, la participación en actividades cotidianas. El avance en sus adquisiciones: en la relación con los otros, en la marcha, en la comunicación, favorecerán de a poco una mejor convivencia.

En esta sección el docente participará activamente de propuestas en las que se enseñe a los niños a participar de manera activa en diversas actividades de cuidado: lavado de manos, cambiado de pañales, alimentación. Colaborar para alcanzar y repartir elementos, ayudar a guardar los juguetes en colaboración con el docente, colgar y descolgar elementos de su pertenencia; ayudar con la entrega de pertenencias; descubrir a quién pertenece cada elemento. También podrán aprender a saludar al llegar y retirarse de la sala y del jardín y a cumplir con pedidos simples

ÁREA DE LA EXPLORACIÓN DEL AMBIENTE

CONTENIDOS

- Exploración de los materiales cotidianos.
- Investigación de los objetos a partir de acciones sobre los mismos.
- Interés por el conocimiento del medio que lo rodea.
- Observación de seres vivos del entorno.
- Estructuración del espacio de la acción en función de las necesidades de movimiento.
- Organización de la sucesión temporal de acontecimientos de la vida cotidiana del jardín.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

A partir de la marcha el mundo del niño cobra otra dimensión. La posibilidad de acercarse a los objetos y la nueva perspectiva que cobra el espacio, desde una posición distinta de su cuerpo, le permiten una visión diferente de su entorno. Salir a la conquista del entorno es el desafío, para ello se involucran en actividades que les dan esa posibilidad:

- construir con bloques y cajas;
- abrir y cerrar envases diversos;
- arrastrar, empujar y transportar juguetes y objetos;
- colocarse dentro de grandes cajas, túneles y escondites.

Todas las experiencias que el niño realiza en las interacciones con el ambiente físico amplían sus marcos de referencia y favorecen nuevos aprendizajes. Colocar objetos dentro de otros – envases de plástico, moldes, latas o tubos– invita a la búsqueda, al tiempo que promueve la exploración con toda la mano por el interior del objeto – caja, lata– o con un dedo si el envase es pequeño. Aquí lo importante es “llenar y vaciar” más allá del material utilizado, es decir sin una elección previa del mismo, lo que le interesa al pequeño es la acción realizada.

Los niños sienten necesidad de explorar y experimentar con los objetos; los docentes deberán ofrecer una experiencia de aprendizaje planificada que requiere una consideración minuciosa de los detalles prácticos: tiempo, espacio, materiales y organización.

La exploración se puede facilitar proponiéndoles a los niños búsquedas de objetos escondidos en su presencia, incorporación de elementos dentro de cajas u otros envases para ser encontrados, pelotas que ruedan aún por fuera del alcance visual del niño, para luego ser buscadas, irán favoreciendo el reconocimiento del espacio y la posibilidad de realizar acciones en él. Realizará acciones que lo lleven a colocar juntos los elementos que se le ofrezcan, separarlos, reunirlos. Los envases de todo tipo, siempre que atiendan a la seguridad de los niños, son muy interesantes en esta etapa ya que propician las relaciones entre las partes y el todo como las tapas y los envases.

Las transformaciones y combinaciones de objetos –fraccionar trozos de papel–, la incorporación de elásticos, tiras de caucho o goma y sogas son otras de las acciones que el docente puede promover. También se incorporarán materiales tales como: enhebrados, ensartados, encajes, etcétera.

El relato de las acciones que se realizan en la sala, la anticipación de lo que se va a hacer y la preparación de las acciones promueven paulatinamente la organización de secuencias temporales en los niños. Por ejemplo:

- el momento de la higiene;
- el almuerzo, cómo se organiza, cómo se sirve;
- la preparación para el descanso;
- la necesidad de orden de la sala o de los materiales usados para luego realizar otras acciones.

Al pensar las propuestas de la sala el docente considerará la posibilidad de incorporar el "juego heurístico". Este tipo de actividad es un componente interesante de las actividades del día, que se debe organizar de una forma determinada para que se pueda extraer el máximo provecho de los materiales y de las acciones que los niños ejercen sobre ellos.

Para que esto se pueda llevar a cabo deberán contar con una gran variedad de materiales tales como: bolsas y cajas chicas, cilindros de cartón, gran variedad de telas, llaves (unidas en manojos pequeños), tarros, tapas de metal, tapas de plástico, broches, aros de madera (pequeños) y metal, rúleros, trozos de manguera, etcétera. Los materiales deben estar clasificados de manera de distribuirlos organizadamente en la sala. Este tipo de actividad permite la exploración de las diferentes acciones que se pueden desarrollar sobre ellos: meter y sacar, apilar, rodar, abrir y cerrar, ensartar, encastrar, entre otras. Uno de los aspectos atractivos y creativos es la cantidad de combinaciones que permiten los materiales.

Al docente le cabe el papel de organizador y facilitador. Deberán buscar con imaginación, objetos diferentes que se puedan añadir a la colección existente, agregar o reemplazar los elementos. Al trabajar en diferentes contextos podrán reunir otros materiales propios de la zona en la que está ubicado el jardín y solicitar a las familias la ayuda que puedan ofrecer. La selección exhaustiva de elementos no convencionales posibilita la investigación de los elementos del entorno que es rico en variedad de formas y permite multiplicidad de acciones.

Es importante la actitud del docente durante el desarrollo de esta actividad: observar las acciones de los niños sosteniéndolos desde la mirada, ayudarlos cuando lo precisen, registrar por escrito los diferentes avances que logran sus alumnos.

La exploración se ampliará también al inicio del conocimiento del entorno natural para comenzar a observar a los seres vivos: plantas, flores, pequeños animales, reconocer algunas diferencias y semejanzas, sus características. Las propuestas estarán basadas fundamentalmente en la observación directa de los mismos.

ÁREA DEL DESARROLLO MOTRIZ

CONTENIDOS

- Afianzamiento de la marcha.
- Progresiva discriminación corporal.
- Exploración de movimientos expresivos.
- Imitación de movimientos.
- Control y equilibrio postural.
- Diferenciación y coordinación manual.
- Orientación en los desplazamientos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Es importante que los niños vayan descubriendo las posibilidades de movimiento de su cuerpo así como las diversas sensaciones que este movimiento les produce. Jugar a meterse en grandes cajas, en túneles de tela, esconderse y *hacer aparecer* diversas partes del cuerpo, empujar cajas, sillas, bancos; jugar con sábanas de diferentes tamaños, con bolsitas, con bloques de gomaespuma, con aros –para meterse dentro, llevarlos con los brazos o en la cabeza–, jugar con cintas, globos, baldes de diferentes tamaños; perseguir al docente hasta alcanzarlo.

Todas estas actividades serán propuestas en el contexto de la sala, del patio o parque exterior para favorecer la relación entre el niño y el espacio. La marcha del niño se hace cada vez más segura y es por ello que despliega una actividad motriz muy intensa.

El cuerpo del docente será también un referente, el niño imita sus movimientos; cuando el docente se acerca para ayudarlo en alguna acción que pueda resultar compleja, sirve de guía y sostén; por ejemplo cuando lo traslada sobre sus pies tomando al niño de las axilas.

Es importante establecer una pausa al fuerte impulso motor del deambulador, producir un momento de serenidad que posibilite, además, el intercambio y la comunicación, por ejemplo al organizar la narración de un cuento, la observación de imágenes, la escucha de una canción, el juego con un títere, entre otras posibilidades.

Los movimientos de coordinación y diferenciación manual serán cada vez más selectivos por lo que es muy importante promover las acciones que los favorezcan como las que se detallan a continuación.

- Ensartar anillos o arandelas en ejes.
- Encajar palitos.
- Abrir y cerrar envases con tapas a presión.
- Enroscar y desenroscar tapas de diferentes diámetros.
- Hacer collares enhebrando trozos de manguera.
- Trasvasar arena con diferentes envases.
- Arrugar papeles y hacer pelotas para jugar.
- Trozar papeles.
- Jugar con masa de colores.

ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

CONTENIDOS

- Utilización del lenguaje gestual para manifestarse.
- Inicio en la expresión de deseos y necesidades a partir del lenguaje oral.
- Interacciones verbales entre los niños y el docente y de los niños entre sí.
- Participación en situaciones cotidianas de lectura y narración de cuentos y poesías.
- Exploración y experimentación con variados materiales que posibiliten la expresión plástica.
- Indagación de movimientos expresivos.
- Escucha de música y de canciones.
- Producción de sonidos con objetos.
- Reproducción de onomatopeyas.
- Identificación de imágenes en libros, láminas y revistas.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En el área de comunicación y expresión se desarrollarán experiencias que le permitan al niño la comprensión del habla del adulto pero también la emisión de algunas palabras significativas.

Las interacciones verbales que los docentes mantienen con los niños no ocurren en el vacío, se realizan en el transcurso de diferentes actividades: durante el juego, mientras se almuerza, en el cambiado de pañales, al modelar, cuando se están explorando objetos. De este modo, el desarrollo del lenguaje ocurre en el curso de las interacciones alrededor de los objetos, las personas y las situaciones de la vida cotidiana del pequeño.

Los docentes deberán crear un ambiente en el que el lenguaje implique llevar el habla cada vez más lejos, por lo tanto es conveniente organizar situaciones de conversación con sentido, aun con aquellos niños que hablan poco o que se les entiende poco. La actitud del docente será la de completar y ampliar lo que el niño dice lo que permitirá enriquecer de forma gradual su bagaje lingüístico y ampliar su mundo representado.

Se posibilitará la interacción con los textos literarios mediante la narración y lectura de cuentos y poesías. Desde las frases rimadas, los arrullos de cuna, las retahílas, rondas, poesías, hasta la lectura y las narraciones de cuentos sencillos harán que la literatura esté presente desde temprana edad. Es importante que los niños pequeños participen en situaciones de lectura por parte del maestro, aunque algunas veces no parezcan estar escuchándolo. También es interesante organizar momentos en los que puedan elegir y explorar libros, para que inicien su contacto con estos objetos de la cultura y aprecien sus textos e imágenes.¹

¹ Se sugiere poner a los niños en contacto con libros de diversos materiales, tamaños y formas; libros con textos cortos, poesías, que contengan únicamente imágenes, no solo libros- juguete o libros de tela. En todos los casos es importante cuidar la calidad estética de los mismos.

Asimismo se propondrán las siguientes alternativas para favorecer en los niños la apropiación del lenguaje.

- Juegos de imitación de expresiones y entonaciones que escuchan de los adultos.
- Rimas.
- Juegos con las palabras y sus terminaciones.
- Juego como si se hablara por teléfono.
- Relatos de hechos cotidianos narrados por el propio docente.

Para favorecer la exploración de diferentes herramientas y materiales se podrá ofrecer dáctilo-pintura (sobre superficies lavables), arcilla blanda en bloques de por lo menos 10 cm de lado, biromes, lápices o marcadores para graficar en hojas, arena húmeda o tierra para dejar marcas con palitos.

La música estará presente en la sala a través de la escucha de melodías y canciones que los niños podrán comenzar a entonar, también podrán explorar la producción de sonidos accionando sobre diferentes elementos: claves, cajitas chinas, tambores, latas, cajas, cajones, entre otras.

El movimiento expresivo se podrá desarrollar a partir de propuestas del docente, o de las acciones espontáneas de los niños que el docente retoma. A modo de ejemplo se presentan las siguientes.

- Jugar a mirar desde diferentes posiciones: con la cabeza entre las piernas, para atrás, de costado, para arriba, hacia abajo, parados, en cuclillas, sentados, acostados.
- Caminar arrastrando los pies, caminar rápido o muy despacio.
- Esconder y hacer aparecer las manos utilizando diferentes partes del cuerpo.
- Sacudir las manos con un movimiento continuo.
- Apoyar algunas partes del cuerpo sobre otras como las manos en la nariz, el brazo sobre las piernas, en el hombro, la mano sobre las rodillas, etcétera.
- Hacer rondas que giran a un lado y otro, se agrandan o se achican.

ÁREA DEL JUEGO

CONTENIDOS

- Imitación de acciones.
- Imitación diferida de acciones simples a partir del uso de objetos cotidianos.
- Iniciación en la representación de acciones cotidianas.
- Interacción e intercambio paulatino con otros niños.
- Inicio en el uso de elementos cotidianos con intencionalidad representativa.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En esta sección el juego comienza a transformarse ya que se inicia el desarrollo del juego simbólico o de ficción. A partir de la realización de acciones fuera de las situaciones de uso los niños reproducen actividades cotidianas y utilizan otros elementos o los mismos elementos pero aplicados de manera diferente.

Es el "como si": dan de comer a un compañero, hacen como que comen usando unas cucharas, toman una cartera y "salen a pasear", revuelven con una cuchara un pote "preparando un puré".

Tal como sostiene la Dirección General de Cultura y Educación en *Experiencia de escuela infantil. Los niños de dos años en los servicios educativos*:

"El juego de ficción se inicia con la simbolización de las propias acciones "hacer como si... durmiera o comiera", luego evoluciona produciéndose un distanciamiento de la propia acción que comienza a recaer sobre los otros: objetos y sujetos. Es a la muñeca a la que se le da de comer, es un compañero el bebé al que se hace dormir. Esta complejización de la acción simbólica va acompañada de la transformación de los elementos de juego: al principio un palo es el caballo o la cuchara, una cacerola es un sombrero, un bloque de madera se convertirá en un auto, etcétera". (DGCyE, 2004)

Es interesante propiciar en el niño la posibilidad de preguntarse ¿qué puedo hacer con esto? ¿Qué más puedo hacer? "Cuando en el pensamiento del pequeño aparecen estos interrogantes (aún sin verbalizarlos) deja de ser un juego de descubrimiento para pasar a ser un juego de imaginación" (Palomeque, 1996).

Para permitir el despliegue del juego debe procurarse la amplitud en el espacio, un espacio libre de elementos que entorpezcan el accionar del niño, pero con la presencia de objetos que permitan su desarrollo como muñecos, cucharas, mamaderas, carteras, potes, ollas, entre otros. El docente es quien enseña a jugar; a veces iniciará una secuencia de acciones que al desprenderse de la realidad dará paso al "como si" (saludarse como si se encontraran o se despidieran, salir de paseo) otras veces el docente participará en el juego que emprendieron los niños, desde la observación previa de sus acciones.

Tal como plantean Soto y Violante (Comp.) *"En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas"* (2005):

Si el docente experimenta en las situaciones de juego el placer por el encuentro con el otro, aspecto que sucede cuando se participa de un verdadero juego y no de un "como si se estuviera jugando", podrá por momentos tomar distancia de la preocupación por otras demandas y destinar tiempos para jugar. Esto implica dar tiempo real para dialogar lúdicamente sin proponer continuamente, sino sabiendo observar, comunicar y esperar la respuesta activa de cada niño. La presencia de momentos de verdadero juego instaura un clima diferente en la sala y una vinculación también distinta del maestro con su tarea de enseñanza, basada en la convicción de la importancia que tiene su participación en el juego de los niños.

SALA DE 2 AÑOS



ÁREA PARA LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

CONTENIDOS

- Progresiva realización de acciones en forma independiente.
- Integración y pertenencia al grupo de pares.
- Adquisición de algunas prácticas higiénicas.
- Establecimiento de un vínculo afectivo significativo con adultos y pares.
- Conocimiento de pautas de convivencia grupal y construcción de algunas de ellas.
- Progresiva adquisición de seguridad y confianza en sí mismo y en los otros.
- Identificación progresiva de algunas singularidades propias de las personas con las que convive.
- Identificación de sus pertenencias.
- Manifestación de sus necesidades fisiológicas.
- Localización de sensaciones corporales.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Cuando el niño se incorpora al jardín maternal sus interacciones con otros niños se incrementan. En este sentido las docentes propiciarán la participación de los niños para que se relacionen con sus compañeros e inicien la construcción de un sentimiento de pertenencia al grupo. Esta construcción, lo grupal, se va adquiriendo a través del tiempo. Implica un conocimiento y un reconocimiento mutuo. De tal manera se privilegiará como forma de organizar la actividad el trabajo en pequeños grupos ya que la misma permitirá una mayor comunicación al facilitar el intercambio entre pocos niños y las relaciones interpersonales entre ellos.

A partir de la participación en las actividades cotidianas los niños irán adquiriendo algunos hábitos y pautas, como por ejemplo ordenar la sala y los juguetes, usar los sanitarios, entre otras.

A esta edad los niños son graciosos, impulsivos, inquietos, por momentos tercos e intentan probar sus límites en relación con ellos mismos y con los demás, esto demanda a los docentes estar siempre atentos para protegerlos y cuidarlos.

Es importante referir a cada niño por su nombre. En este sentido resulta necesario planificar acciones, juegos en los que los niños sean nombrados, esta acción favorecerá además el reconocimiento y la identificación de los nombres de todos y entre ellos.

Las oportunidades de interacción serán promovidas a partir de propuestas que respeten las diferencias y que estimulen las acciones compartidas, por eso el pequeño grupo constituye una modalidad de organización que favorece este tipo de intercambios.

La disposición de los objetos al alcance de los niños también ayuda al establecimiento de relaciones, es a la vez soporte y estímulo para la sucesión de acciones. Pedir por favor, dar las gracias, saludar, solicitar ayuda, prestar juguetes, alcanzarle un objeto al compañero o al docente forman parte de la construcción de la relación con los otros, pares y adultos.

La construcción de relaciones positivas con el docente y sus pares favorecerá en el niño la comunicación y la posibilidad de manifestar sus necesidades, entre ellas la adquisición del control de esfínteres; en la medida que el niño pueda construir una relación de confianza y seguridad con sus docentes y se sienta escuchado y comprendido, este proceso se dará con mayor naturalidad.

Localizar las sensaciones corporales placenteras o no sobre todo cuando estas últimas son internas y ponerlas en palabras para poder comunicarlas implica un aprendizaje importante. "En este recorrido es necesario que el docente, al interrogar a los niños acerca de lo que sienten, propicien el diálogo para que comiencen a ubicar las diferentes sensaciones y puedan mostrar la zona corporal afectada, ayudándolos a nombrarlas cuando el niño no pueda hacerlo" (DGCyE, 2004).

ÁREA DE LA EXPLORACIÓN DEL AMBIENTE

CONTENIDOS

- Exploración del ambiente para relacionarse con personas y con objetos.
- Indagación de diversos objetos, de sus propiedades y de relaciones simples de causa y efecto.
- Inicio de la adquisición de actitudes de cuidado y preocupación por el ambiente.
- Iniciación en el uso social de los números en situaciones de la vida cotidiana.
- Conteo de pequeñas cantidades.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Las interacciones que realizan los niños con el medio y con los objetos se producen en forma constante, por lo tanto poseen algunas informaciones y saberes respecto de los mismos. Es un desafío para el docente en esta sección enriquecer y potenciar estas exploraciones.

La información que le brindan los objetos deberá ser ampliada y promovida por diversas situaciones planeadas por el docente a partir de ofrecer variados materiales que permitan descubrir: si son blandos o rígidos, si ruedan o no, si se transforman o deforman cuando se actúa sobre ellos, cuáles son más pesados, cuáles son más o menos grandes. Asimismo se organizarán propuestas que pongan al niño en relación directa con la realidad: observar cómo amasa una abuela o cómo se amasa en una fábrica de pastas; alimentar pollitos o conejos en una granja o en la casa de un vecino; remover con herramientas adecuadas –considerando el tamaño y fuerza de los pequeños– la tierra para hacer un cantero; colar mezclas; hacer burbujas; observar cómo una mamá cambia un bebé; lavar la ropa de las muñecas, etcétera. Para ello el docente debe seleccionar y organizar cuidadosamente las experiencias de acuerdo a los contenidos que se deseen abordar, despertando el interés y la curiosidad de los niños.

Un modo de acercar a los niños al conocimiento del ambiente será a través del desarrollo de unidades didácticas, cuyo objetivo es favorecer la indagación de contextos, conocer un recorte significativo del ambiente (la panadería, el kiosco, el almacén, la juguetería) Algunos ambientes serán conocidos por los niños y otros totalmente desconocidos. "Establecer un recorte del ambiente implica seleccionar de esa totalidad compleja e interrelacionada un sector que será objeto de análisis. Ese sector conserva su complejidad en el sentido que se lo considera con todos sus elementos interconectados y se procura ir encontrando las estrategias didácticas más adecuadas para que los niños lo conozcan o profundicen sus conocimientos acerca de él" (DGCyE, 2008).

Para seleccionar las unidades se considerarán las posibilidades del entorno, las necesidades y características de los niños. Es interesante considerar el concepto de *territorio vital* (Frabboni, 1980): el territorio vital se conforma fundamentalmente por las experiencias de vida de los niños. Esto requiere del docente un conocimiento profundo de la comunidad, de sus pautas culturales, modos de crianza, costumbres, valores, es decir todo lo que conforma el mundo de referencia del grupo de niños. La decisión acerca de los recortes del ambiente sobre los que se trabajará no puede hacerse por lo tanto fuera de la situación de aula. Es el docente quien decide los contextos y contenidos a trabajar. Una vez establecido el recorte, el docente seleccionará

los contenidos que favorezcan el análisis del mismo y organizará actividades que permitan a los alumnos apropiarse de los contenidos seleccionados.

Otros modos de organización pueden ser los proyectos y las secuencias didácticas. Los primeros apuntan a la realización de un determinado producto que permite el tratamiento de ciertos contenidos como por ejemplo: preparar un regalo, cocinar algún plato, organizar un festejo –día de la familia, un cumpleaños–. Las secuencias didácticas consisten en una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos, estas actividades guardan entre sí vinculación por su coherencia interna pero a su vez poseen sentido propio. Implican una apropiación progresiva de los conocimientos.

Para planificar una secuencia didáctica es preciso determinar con claridad qué contenidos se decide abordar a fin de que las actividades guarden coherencia con aquello que se quiere enseñar y se vinculen entre sí configurando una sucesión ordenada en la que cada actividad se relaciona con una o varias actividades anteriores y otras posteriores. En su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos. (DGCyE, 2008)

En relación con la iniciación en el uso de los números y del conteo los niños:

El docente planteará actividades que ayuden a los alumnos a adquirir la sucesión convencional de números y paulatinamente a ampliarla en porciones cada vez más estables. El recitado convencional de la sucesión ordenada de números juega un rol muy importante en el inicio de los aprendizajes numéricos ya que a partir de este conocimiento los niños irán aproximándose a la posibilidad de realizar aprendizajes cada vez más complejos.

El docente tendrá en cuenta que en las situaciones la propuesta de conteo no podrá superar el repertorio oral de números del niño y evaluará en qué casos podrá aumentar la cantidad a contar. [...] El jardín se propondrá ofrecer a todos sus alumnos múltiples experiencias con los números. Para ello, el docente propondrá juegos en los que se requiera contar, cantarán canciones que les permitan memorizar una porción convencional de números, invitará a los alumnos a designar cantidades que sean familiares, incluirá materiales con números como los carteles del almacén, teléfonos, anotadores, etc. para que los alumnos enriquezcan su conocimiento. (Castro, 1999)

ÁREA DEL DESARROLLO MOTRIZ

CONTENIDOS

- Familiarización con la imagen de su propio cuerpo.
- Conocimiento progresivo de sus límites.
- Reconocimiento gradual del propio cuerpo y sus partes.
- Interés progresivo por el cuidado de su cuerpo mediante la realización de acciones simples vinculadas a la salud y la higiene.
- Desplazamientos con combinación de distintas formas y direcciones.
- Desplazamientos que desafíen el equilibrio.
- Adquisición del freno inhibitorio.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El docente organizará propuestas que consideren la etapa que atraviesa el niño, en la que debe alcanzar mayor precisión en sus movimientos, aumentar su capacidad de coordinación y economía en los movimientos que lleva a cabo.

En esta etapa se producirá una progresiva diferenciación de los movimientos que incrementará sus posibilidades de interacción con el entorno. Caminar, saltar o correr sorteando obstáculos o llevando elementos livianos; saltar en profundidad o iniciarse en el salto en largo y en alto, caminar en puntas de pie, subir un plano inclinado son diferentes acciones que les permiten adecuar el movimiento a la especificidad de la situación superando gradualmente los movimientos globales. (Secretaría de Educación, GCABA, 2000)

La construcción de la imagen corporal del niño se enriquece a partir de la valoración que hacen los adultos, de los vínculos afectivos, de las experiencias corporales y motrices.

En esta etapa el niño también investiga su cuerpo y el de los demás, descubre las diferencias físicas entre niñas y niños y las características más específicas del cuerpo que antes registraban en forma global. La curiosidad los lleva a explorar los distintos orificios de su cara: la nariz, los oídos, la boca. Este interés determina que al descubrirlos, suelen introducir objetos pequeños porque ignoran las consecuencias de sus acciones. El peligro que implica esta situación requiere de una atención permanente del docente y la consideración de los materiales que se ponen al alcance de los pequeños, por el riesgo que pueden entrañar.

Para favorecer el desarrollo de las actividades motoras básicas se pueden organizar actividades y juegos que también permitan el reconocimiento de las partes de su cuerpo. Por ejemplo se puede proponer saltar para tocar la soga (la altura será adecuada a los niños) con diferentes partes de su cuerpo: con la cabeza, con las manos, luego puede preguntarse de qué otro modo se puede pasar la soga. De este modo, al regular la altura y combinar movimientos (salto, carrera, reptado, en cuadrupedia) se promoverán actividades exploratorias de las formas motoras en relación con las diferentes posiciones y movimientos corporales.

Los aparatos del espacio exterior, o las estructuras que se ubican en areneros, posibilitan explorar sus habilidades motoras: pasar agachados o reptando por un caño, o pasar debajo de una soga, o dentro de un túnel, deslizarse en el tobogán, trepar una "montaña" hecha con colchonetas o sortear los desniveles del terreno en el parque del jardín. Proponer diferentes formas de caminar: de costado, en puntas de pies, con el borde externo del pie (no con apoyo en el borde interno ya que el arco plantar está en formación), esquivar obstáculos como cajas, palanganas, almohadones; ayuda a especificar los movimientos corporales y lograr una economía de esfuerzos.

El desarrollo de los contenidos se favorecerá con la propuesta de juegos en las que el docente participe activamente: por ejemplo jugar a "sacarle la cola al zorro", o a "despertar al gigante". Estas actividades deben intercalarse con momentos donde haya que frenar el movimiento, ya que es muy importante no solo regular la actividad sino también poner en juego la inhibición del movimiento.

Las habilidades motoras no locomotivas¹, girar, rodar, arrastrarse, gatear, también serán consideradas utilizando tanto el espacio de la sala como espacios más amplios (SUM) combinado con rampas, colchonetas o aprovechando las condiciones naturales del terreno del jardín.

A esta edad los niños están en condiciones de lanzar objetos, aunque con movimientos globales, golpear y transportar, el docente hará propuestas de acciones que involucren este tipo de acciones como: sacar cajas con objetos al patio o entrarlos luego de jugar, lanzar pelotas medianas, pompones, globos y pañuelos que pueden ser utilizados sin riesgo.

¹ Se hace referencia exclusivamente a la marcha bípeda.

ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

CONTENIDOS

- Participación en algunas situaciones grupales de escucha de sus compañeros y del docente.
- Comunicación verbal de necesidades, deseos y sensaciones.
- Resolución de situaciones utilizando la palabra.
- Intercambio oral con adultos y pares en situaciones de juego y conversaciones.
- Participación en situaciones de lectura de diferentes géneros literarios, hechas por los adultos.
- Exploración del trazado gráfico con diferentes elementos.
- Exploración de diversos materiales para pintar, dibujar y modelar.
- Exploración del movimiento expresivo del cuerpo.
- Reconocimiento y utilización de diversos colores, formas y texturas.
- Inicio en la representación plástica a través del uso de distintos materiales y herramientas.
- Exploración de formas tridimensionales.
- Exploración sonora de materiales.
- Exploración sonora de instrumentos convencionales adecuados a esta sala.
- Reconocimiento progresivo de sonidos, canciones y músicas de distintos carácter, género y estilos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

A esta edad se produce un avance importantísimo en las posibilidades comunicativas y expresivas de los niños, por lo tanto es necesario que la institución propicie múltiples oportunidades para enriquecerlas, tal como plantea el documento de la DGCyE "Experiencia de escuela infantil. Los niños de dos años en los servicios educativos del Nivel Inicial".

[...] Desde el punto de vista cognitivo se constituye el pensamiento simbólico que permite la representación del objeto por medio de símbolos. Las palabras tienen en esta etapa valor simbólico: representan al objeto en su ausencia. Dos procesos intervienen en la adquisición del lenguaje: la imitación diferida, que permite apropiarse de los significantes –el envoltorio sonoro de la palabra– y la asimilación, que permite la apropiación de los significados.

Desde el punto de vista lingüístico, la explosión que se produce en esta etapa es la más importante en toda la vida del ser humano y la escuela debe intervenir activamente propiciando este desarrollo y enriqueciéndolo con las posibilidades que la vida en grupo dentro de una institución brinda y que los contextos de instrucción favorecen. Los niños expanden y complejizan su lenguaje [...] Lo utilizan para designar, pedir, expresar sus demandas, establecer contacto afectivo, para comunicarse con el adulto y con sus pares. Los enunciados que producen se parecen a un telegrama en su aspecto sintáctico (no aparecen artículos y preposiciones), pero desde el punto de vista del significado constituyen mensajes con sentido. "¡Oso notá!" (No está el oso). Describen acciones: "Nene caió"; pertenencia: "¡Cato mío!" (Es mío el gato); describen cualidades de los objetos: "¡Gane nene!" (Es grande el nene). (DGCyE, 2004)

El lenguaje se aprende a partir de participar en las prácticas sociales que se llevan a cabo con el mismo, esto es: hablar, escuchar, leer y escribir. Esto significa concebir de una manera distinta

el objeto enseñanza, ya que si el objeto son estas prácticas los contenidos de enseñanza están directamente relacionados con las acciones del que habla, escucha, lee y escribe.

Es fundamental propiciar entonces acciones para que puedan expresar sus necesidades, sentimientos, emociones y demandas a medida que se comunican con otros niños y con los docentes. Los niños se encuentran en diferentes momentos de la construcción del lenguaje, mientras algunos mantienen una jerga infantil otros hablan claramente. Pero todos irán complejizando y expandiendo su lenguaje en forma constante.

Los niños y niñas llegan a la institución con prácticas diferentes con el lenguaje, producto de su contexto sociocultural y su entorno familiar, de las posibilidades de ser escuchado, de hablar, de participar en conversaciones, en intercambios con otros niños. "Las diferencias existen, aunque son evidentes, muchas veces se las niega o son motivo de discriminación, estableciendo qué es hablar bien, inclusive con independencia de los contextos y las condiciones de la situación generada, o se espera que sea la familia quien introduzca al niño en la cultura letrada." (DGCyE, 2008, pág 136, capítulo Prácticas del lenguaje).

Es fundamental que los intercambios sean reales, es decir que haya un propósito social auténtico, como por ejemplo la invitación a jugar a un amigo, la pelea por un objeto o juguete o los acuerdos sobre cómo se hará una acción. En las propuestas didácticas este propósito deberá mantenerse y promover situaciones en las que los niños sean escuchados cada vez que tienen que contar algo, y en las que los adultos intervengan preguntando o expandiendo lo expresado por el niño –al agregar aquello que no dijo– para permitir ampliar su capacidad de expresión.

Son numerosas las oportunidades para promover interacciones que sean promotoras del habla y la escucha:

- el momento de la llegada de los niños;
- durante las comidas;
- en el período de juego en sectores;
- durante una salida para incentivar los tiempos de comunicación social;
- ante la visita de algún invitado al jardín.

Para habilitar estos intercambios es importante modificar algunas prácticas habituales en las que se pide "merendar en silencio" o escuchar "calladitos la boca" al invitado.

Los niños podrán ir aprendiendo a interactuar con grupos más numerosos, ya que su experiencia familiar no incluye tantas personas, y mucho menos de una franja etaria similar; empezar a lograrlo depende de la ayuda y el trabajo del docente, ya que demanda mucho esfuerzo para el niño. En muchos casos no es que no sepan hablar, sino que desconocen este *formato* y muchas veces la comunicación los intimida o bien los aburre. El docente será en todo momento facilitador y mediador, informante y proveedor de situaciones que favorezcan el intercambio a partir de conversaciones que interesen a todo el grupo y ejercerá el desafío de escuchar atentamente con interés para iniciar el camino que genere un ambiente de escucha entre los pequeños.

Títeres, teléfonos, videos, libros o revistas son buenos promotores del diálogo. Como plantea Alicia Zaina los títeres cobran relevancia ya que los niños por su intermedio dialogan con los demás, expresan sentimientos, canalizan emociones y asumen roles.

"Es conveniente contar con una cantidad importante como para que todos los niños puedan jugar con ellos, por ejemplo: títeres de dedo, de manopla, de palito, de cono hasta otros más complejos.

Para iniciar la experiencia, es necesario que el docente presente uno o dos títeres manejados por él que se dirijan a los niños ya desde sus características de personajes, es decir, con voz y movimientos diferenciados. El títere se presentará a sí mismo brevemente, saludará a los niños, puede contar cómo se llama, qué hace, qué le gusta, etc. De este modo, en forma sencilla, el docente estará transmitiendo elementos fundamentales para que los niños otorguen al "muñeco", al objeto material, rasgos que lo conviertan en títere; es decir, que sea un objeto movido en función dramática, un personaje capaz de vehicular diferentes emociones y sensaciones de los niños". (Zaina, 1999)

Aunque los niños son muy pequeños el jardín les propone la oportunidad de participar en prácticas sociales con el lenguaje escrito. Los textos que circulan en la vida cotidiana de la sala como carteles, cuadernos de comunicaciones, libros y rótulos, ayudarán a que el lenguaje escrito sea objeto de atención por parte de los chicos. La lectura de literatura es un modo de introducirlos en estas prácticas.

Alicia Zaina afirma que los relatos y cuentos son los géneros que, dentro del discurso narrativo, se adecuan mejor a las posibilidades de escucha de los niños de dos años. Es importante realizar una selección con criterio que asegure la comprensión del hilo argumental para que los niños puedan disfrutar plenamente de estas manifestaciones.²

En todos los casos habrá que cerciorarse de su calidad estética y de la sencillez de las narraciones. Quizás para muchos éstas sean las primeras oportunidades de escuchar una historia de ficción.

El docente es un mediador entre los niños y los textos literarios, con una importancia trascendental por tratarse de una etapa fundacional en el vínculo de los niños con la literatura. Es por ello muy importante la selección que realice de los textos.

Las diferentes experiencias que cada uno de sus alumnos traiga configurarán un bagaje, quizás pequeño y heterogéneo, pero que podrá brindar un punto de partida a partir del cual el docente pueda trabajar de manera sistemática. Asimismo la escucha compartida con el grupo de pares de lo que el docente lee o narra también resultará una experiencia novedosa.

En relación con las propuestas que inician su educación visual es preciso reconocer que el niño en principio no tiene intención de representar, sino que simplemente explora los materiales y descubre que su acción deja una marca. Luego al reiterar sus grafismos como plantea Ema Brandt irá encontrando "*modos de hacer*":

² Ver al respecto la selección de cuentos para niños que figura en el documento digital "Anexo de Juego en sectores en la sala de 2 años" que se encuentra en el Portal ABC, en el sitio de Educación Inicial, dentro del botón "Ideas para el aula".

"[...] las líneas serán cortas o alargadas, más o menos abiertas, circulares y espiraladas y algunas formas que obtenga las querrá repetir; y explorará diferentes movimientos para lograrlas. Estas formas y líneas comenzarán a tener para él diferentes significados.

Al utilizar diferentes materiales y herramientas, podrá seleccionarlos. Estos aprendizajes se profundizarán a lo largo de toda la escolaridad (y de la vida) y son los que junto con la imaginación realimentan las posibilidades de expresión y comunicación. Las actividades deberán tender especialmente hacia el despertar del interés por dibujar y pintar, modelar y construir, mirar y observar y por medio de ello comenzar a desarrollar la sensibilidad y la imaginación". (Brandt, 1999)

Algunos de los materiales y herramientas que pueden iniciar el aprendizaje del lenguaje visual son los siguientes:

- dactilopintura con diferentes pastas y sobre diferentes soportes como cartulina de diferentes colores y tamaños, papel madera, papeles de empapelar, cartón corrugado, entre otros;
- exploración de masas con diferentes texturas por ejemplo témpera y arena, masa de sal, manipulación de masas de diferentes colores puros y mezclas;
- modelado en arcilla;
- grafismos con diversos soportes y variados instrumentos de registro gráfico como tizas de colores, fibras, crayones gruesos de colores sobre plano vertical y horizontal.

En relación con la educación musical será posible escuchar canciones entonadas por el docente, canciones y melodías grabadas, ya que los niños son capaces de reconocer muchas canciones de diferente carácter, estilo y diversas en sus características rítmicas y melódicas. Pueden entonar algún sonido siguiendo el canto del maestro, otros son capaces de seguir algunos pasajes melódicos y también reproducir la canción. Es interesante ofrecer posibilidades de canto conjunto en algún sector de la sala destinado al encuentro.

También se podrán proponer actividades para explorar la producción de sonidos utilizando diferentes elementos por ejemplo: sonidos que producen objetos de madera como bloques de madera, *toc-tocs*; objetos de metal como campanillas, llaves, argollas; de plástico como envases o tapas; de cartón como cajas, rodillos, entre otros. Además es interesante incluir situaciones de exploración de diferentes modos de producir sonidos: golpear, sacudir, raspar, etcétera.

Para enseñar a explorar los movimientos expresivos se puede partir de un gesto cotidiano, de una acción, del movimiento de distintas partes del cuerpo, de la utilización de un objeto que invite a la acción corporal, o de una imagen posible de interpretar corporalmente. Todas las búsquedas que realice el niño con sus movimientos le permitirá adquirir mayor soltura y dominio corporal y a la vez la paulatina adquisición de un lenguaje que desarrolle un cuerpo expresivo.

"A la vez cobra suma importancia la transformación del objeto cuyas diferentes connotaciones le otorgan al cuerpo y al movimiento una resolución muy particular. Para que los niños "jueguen" con las posibilidades de transformación del objeto, se recomienda seleccionar aquellos que no sean muy condicionantes por su uso específico. Por ejemplo se pueden utilizar cajas de cartón corrugado de distintos tamaños que distribuidas por la sala permitan a los niños entrar y salir de las mismas, con todo el cuerpo, con una parte del cuerpo, o bien cubriéndose con la caja. El docente propondrá que cada niño invente "distintas maneras de entrar y salir del objeto", enfatizando que los niños, en las distintas acciones que realicen, imaginen a dónde entran (casas, cuevas, naves, automóviles) y que estas imágenes otorguen intencionalidad al movimiento. Los

objetos son utilizados en una acción dinámica. Son prolongación del propio movimiento. Toda relación con el objeto, el otro, el suelo, el espacio y el volumen, se convierten en comunicación, en una creación permanente. Los niños precisan de los objetos para desarrollar mayor disponibilidad corporal. No solo es importante que los exploren sino que a través de la información que reciben de ellos puedan moverse con ellos.

El docente organizará secuencias de actividades que posibiliten que los niños transiten por actividades que les permitan indagar los movimientos de distintas partes del cuerpo, para ir acercándose a movimientos menos frecuentes. Se realizarán propuestas sencillas, cortas, significativas, donde los niños puedan explorar los movimientos de sus extremidades y otras zonas menos conocidas como el torso, los movimientos de cuello, etcétera". (Jaritonsky, 2000)

ÁREA DEL JUEGO

CONTENIDOS

- Inicio en la interacción lúdica con algunos pares.
- Complejización de la acción simbólica al transformar los elementos de juego.
- Participación en juegos en pequeños grupos.
- Establecimiento de secuencias de acciones en juegos de ficción.
- Iniciación en el desempeño de roles familiares.
- Inicio en la construcción de formas espaciales con diferentes materiales.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Las diferencias en las modalidades de juego manifiestan los distintos avances que los niños logran paulatinamente. Algunos expresan sus comportamientos de modo que pueden observarse las incipientes manifestaciones del juego simbólico, al evidenciar mayor capacidad de representación de situaciones cotidianas por lo tanto un carácter más social del juego.

"El juego de ficción les posibilita a los niños incrementar su imaginación y su fantasía. En estas edades disfrutan del juego con elementos no estructurados que sugieran muchos usos: cajas, envases, telas, etcétera. En etapas posteriores el juego evolucionará en escenas representativas más complejas y aumentará la exigencia de los niños en relación con los atributos de los objetos buscando que se aproximen cada vez más a los que se utilizan convencionalmente.

Así la propuesta se orienta a una mayor organización del juego para lograr la superación del juego solitario y paralelo. Al inicio del año lectivo los niños presentan diferencias en su modalidad de juego: algunos circulan por la sala en un juego de exploración, toman la muñeca, la miran y la abandonan y repiten esto con una sucesión de juguetes y elementos. También se acercan a un compañero, disputan su juguete y cuando lo consiguen pierden su interés en él. Otros muestran ya su nascente juego simbólico, toman la muñeca, la acunan, le cantan, la acuestan; toman la cuchara y un plato, hacen que comen, etc., en un juego paralelo a otros, que están haciendo "como si" salieran a trabajar. Por último, otros niños le dan a su juego un carácter más social buscando pares que complementen su acción; hacen que le dan de comer a otro compañero y éste muchas veces responde desde el rol de bebé que se le adjudica, abriendo la boca y comunicando: "quiero más". Así establecen pequeñas secuencias en un juego de ficción que evidencia la capacidad de representación y el inicio del juego compartido". (DGCyE, 2004)

Partiendo de la concepción de que el juego no es innato en el niño, sino que es una construcción social y cultural serán los docentes quienes enseñarán las distintas modalidades de juego (en sectores, juego centralizador) y aportarán los elementos que se necesiten para ello. Como plantea Sarle: "Si sostenemos que el deseo de jugar produciendo diferentes escenarios, es de naturaleza afectiva, emocional y cognitiva, la consideración de los temas y contenidos del juego está íntimamente relacionada con el deseo que los niños tienen por saber y saber hacer, de controlar a través del espacio lúdico parcelas de la realidad a las cuales habitualmente no se tiene acceso" (Sarle, 1999).

"Una propuesta interesante para este grupo de niños es "el juego en sectores", éste contempla la organización de diversas actividades en forma simultánea: el sector de dramatizaciones, biblioteca, trasvasado, construcciones, exploración con objetos, plástica, movimiento. Los niños eligen libremente a qué quieren jugar, con qué quieren jugar y con quién. Durante el tiempo que dura el juego pueden cambiar de sector cuando lo desean, es decir que entran y salen a partir de sus intereses y posibilidades. Los niños participan del cuidado de los materiales evitando trasladarlos de un sector a otro. El momento de ordenar forma parte de la propuesta. Los chicos con ayuda de los maestros clasifican los materiales, los guardan y en ese proceso, el juego y la exploración continúan. No todos los niños van a requerir lo mismo, en el mismo momento, ni del mismo modo.

La tarea central del maestro ya no será convocar y concentrar la atención y el interés de los niños, sino hacer foco en planificar y organizar el espacio con cuidado atendiendo a que sea atractivo, organizado, desafiante y problematizador, donde se conjugue la amplitud y la intimidad.

Idear escenarios en los que los chicos puedan desplegar sus potencialidades y que permitan brindarles libertad de movimiento en un lugar seguro, propiciando su autonomía. Al mismo tiempo, seleccionar qué materiales ponemos a disposición de los chicos, teniendo en cuenta que sean poco estructurados, sugerentes, variados, atractivos. Que inviten a ser tocados, explorados, descubiertos, combinados, investigados, permitiendo que cada niño pueda buscar y encontrar con ellos sus propios recorridos en la construcción de su conocimiento.

Es importante tener en cuenta al momento de armar los sectores, organizar los espacios previendo cuáles son las actividades en las que los niños realizan un mayor despliegue en sus juegos, como en construcciones, dramatizaciones o exploración con objetos. Por eso generalmente, estos sectores se arman sobre las esquinas de la sala para evitar que durante la libre circulación de los niños por los sectores se derriben construcciones o se interrumpan otras actividades". (DGCyE, 2009)

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA TAREA

El jardín maternal es la primera instancia educativa de nuestro sistema, por esta razón se hace necesario pensar en el modo de estructurar las acciones de enseñanza.

En primer lugar las propuestas deben estar organizadas en *secuencias de actividades articuladas* en el tiempo, es decir que las mismas deben tener *continuidad* en tanto van complejizándose pero a su vez permiten la repetición. Es importante recordar que la reiteración de las acciones posibilita al niño la estructuración de nuevos conocimientos en un marco de seguridad que afianza las habilidades ya adquiridas. El equilibrio entre las propuestas que se reiteran y las nuevas favorecen en el niño la construcción de experiencias propias, posibilitan la exploración, la curiosidad y colaboran en la organización y comprensión del mundo. La articulación de actividades en secuencias posibilita el establecimiento de relaciones entre los aprendizajes previos y los nuevos y favorece la construcción del conocimiento.

En este sentido, como plantea el diseño curricular para la Educación Inicial de la ciudad de Buenos Aires (2000) la planificación didáctica refleja las múltiples decisiones que el docente toma en el desarrollo de su labor, desde la anticipación de lo que se prevé enseñar, hasta aquellas decisiones concretas que adopta frente a la reflexión de su tarea.

Planificar implica poder pensar de forma anticipada los contenidos que se quiere enseñar, las actividades, los recursos necesarios, la organización del tiempo y del espacio, e ir estableciendo el recorrido que lleva a concretar los propósitos de la enseñanza. Pero al mismo tiempo planificar favorece la reestructuración de las acciones, la reorganización de las propuestas al ir evaluando en proceso las nuevas necesidades del grupo.

La organización y planificación se centrarán esencialmente en las necesidades y capacidades de los niños, quienes ingresan a la institución con experiencias y saberes diversos. Esta organización didáctica, pensada y desarrollada por el docente estará contextualizada en el marco institucional y a su vez en el marco curricular de la provincia de Buenos Aires.

El elemento donde se plasma en forma escrita la planificación y que colabora en la organización de la tarea educativa es la carpeta didáctica, que debe ser considerada como elemento de apoyo, de consulta, en el que el docente vuelca sus acciones de enseñanza. Esta carpeta se convierte en un informante cotidiano, clave para comprender el modo que posee el docente de interpretar la enseñanza y las acciones que para ello piensa y realiza. A través de ella se visualiza la concepción de enseñanza y de aprendizaje de cada docente y de la institución en la que lleva a cabo su tarea, cómo cada uno piensa su propio accionar en la sala, sirviéndole a su vez como fuente de conocimiento para realizar las reformulaciones necesarias y mejorar su práctica. La carpeta didáctica no es un documento estático, o una carga, ajena al maestro, por el contrario es una bitácora que le sirve para relatar y comunicar el recorrido educativo de su sala.

PERÍODO DE INICIO

El ingreso al jardín maternal implica para los docentes, los niños y sus familias una serie de experiencias que enriquecen y modifican la vida cotidiana de todos. Se hace necesario comprender la complejidad de las ansiedades y tensiones que se ponen en juego cuando un bebé/niño ingresa al jardín maternal dado el alto grado de vulnerabilidad que tienen en los primeros años-meses de vida.

A partir de pautas consensuadas en la institución es importante establecer los acuerdos necesarios para lograr una comunicación fluida con las familias. Estas pautas deben flexibilizarse y modificarse en relación con las necesidades de los adultos como con las manifestaciones y las conductas de los niños. En este sentido se deberá considerar no solo las que el docente observa en el jardín sino aquellas que los padres o familiares refieren que ocurren en el hogar.

Es aconsejable que el tiempo de permanencia del niño en el Jardín, se amplíe progresivamente día tras día, para que al cabo de aproximadamente dos o tres semanas –según las necesidades del niño– permanezca la jornada completa. El período de inicio es un tiempo dedicado a iniciar vínculos diferentes a los familiares para lograr un clima de creciente confianza y seguridad. Por eso cobra relevancia la actitud postural, la mirada, la voz, la escucha, los gestos del docente. En todas estas expresiones el adulto ofrece la oportunidad de un espacio de diálogo en el cual aprende a interpretar los diferentes códigos de la subjetividad de los niños.

En el caso de niños tan pequeños implica asumir el compromiso por parte del adulto de preocuparse por ellos y crear una relación de afecto. Los vínculos son claves para lograr un cuidado receptivo y respetuoso. Si a la vez esta relación se establece con seguridad permite construir lazos cálidos y afectuosos con personas significativas; da la oportunidad de interactuar con otros adultos y niños y desarrollar entornos de seguridad, comprensión y confianza.

La incorporación de los niños a las instituciones maternas es el resultado de una elección por parte de los padres, serán los docentes y directivos los que mediante encuentros, visitas previas, entrevistas, mostrarán a las familias que el jardín maternal es el mejor lugar posible para sus hijos. Es por eso que las instituciones maternas diseñarán diferentes instancias que posibiliten a los padres la oportunidad de conocer lo que implica la separación para el niño, ya que si el padre participa de modo activo en las acciones que la institución organiza el proceso de inicio será favorable tanto para el niño como para su familia.

El docente y la institución maternal deben reunir algunas condiciones básicas para facilitar el proceso de comprensión de ese mundo nuevo en el que existen nuevos roles que se irán descubriendo con la ayuda de los adultos (docentes-directivos). Para ello deberán tener en cuenta:

- una fluida comunicación con los padres;
- un exhaustivo conocimiento del entorno social;
- un rol profesional construido a partir de una sólida formación, sin confusión de roles: la maestra no es la segunda mamá, ni la institución un segundo hogar;
- la preparación de un espacio físico y de un ambiente agradable, cálido y seguro, que contenga a los niños y a las familias.

Durante este período se fundan las bases del nuevo proceso que se inicia en la educación de los niños, y para ello se deberán generar relaciones vinculares con el niño y su familia que estarán basadas en la confianza, en la comunicación, el respeto y el compromiso.

Las relaciones se construyen en las prácticas de cuidado y educación a partir de entornos cuidadosamente preparados para motivar el desarrollo de los vínculos que posibiliten explorar, jugar y ampliar el mundo de conocimiento del niño. Dichas prácticas también deben motivar a los padres con propuestas para involucrarse a partir de visitas informales, eventos abiertos a la comunidad, que propicien el trabajo colaborativo y generen intercambios de información.

Otros modos de construir relaciones vinculares es tomarse el tiempo para escuchar, dar la bienvenida, hacer comentarios que expresen comprensión y aceptación de las circunstancias individuales. Se utiliza el término "vinculación" para describir el profundo y poderoso apego que existe entre un bebé y las personas importantes en su vida. Se suele pensar que los bebés solamente están vinculados con sus madres o sustitutos, pero con los aportes de la psicología evolutiva encontramos información acerca del significado de las primeras separaciones de un niño de su entorno familiar.³

Es necesario que los bebés/niños cuenten con personas que cumplan con la tarea de cuidado y protección y al mismo tiempo favorezcan la separación de su mundo familiar y habiliten la posibilidad de conectarse con "otros mundos".

Los docentes deben conocer las condiciones y lo que significa para los niños y sus familias este momento inicial. Hay que tener en cuenta que algunos niños son tranquilos y tienen una actitud de aceptación casi pasiva respecto al medio, otros se caracterizan por ejemplo por el rechazo a los alimentos, gritan de modo constante a tal punto que hacen crisis de llanto y presentan serias dificultades. La capacidad de preparación ante los cambios se estructura de modo paulatino y es muy débil en las primeras edades, por eso cualquier alteración brusca de las condiciones circundantes puede provocar alteraciones.

Por eso se deberán establecer criterios para el ingreso e incorporación de los bebés/niños al grupo. Estas medidas permitirán estructurar sanos mecanismos de integración que posibilitarán construir nuevos vínculos y establecer nuevas relaciones. Cada institución tendrá su propia modalidad para organizar este período, pero hay aspectos comunes que deberán aplicarse en todos los casos.

Con respecto al ingreso de los niños sería conveniente que los mismos lo hagan en forma gradual, es decir no todo el grupo de una vez, la incorporación de niños y niñas por pares, por ejemplo, en las dos primeras secciones favorecerá la relación del docente con los pequeños y también con su familia; un integrante de la familia permanecerá en el Jardín y participará junto con el bebé de las propuestas organizadas por el docente permitiéndole a éste observar la modalidad de relación, el trato y las pautas de cuidado del padre/madre/familiar hacia el niño. Las actividades para compartir con las familias pueden ser: actividades de exploración, situaciones de alimentación, descanso y sueño.

³ Se recomienda ampliar la información con: Moreno, Julio *Ser humano. La inconsistencia de los vínculos, la crianza*. Buenos Aires. El Zorzal. 2002 y Winnicott, Donald. *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires, Hormé. 1980.

En el caso de los niños de dos años que por primera vez se incorporan a la institución el ingreso puede realizarse tanto por pequeños grupos como con el grupo total, teniendo en cuenta en este caso el acortamiento de la jornada.

En relación con las propuestas de actividades, es conveniente comenzar con actividades de juego para incorporar luego de manera paulatina las actividades de rutina. La observación del grupo y de cada niño en particular, la planificación y la evaluación conformarán un proceso dialéctico de la tarea. Prever algunos aspectos en relación a la organización del tiempo, del espacio, de los materiales evitará posibles dificultades que alterarían el desarrollo beneficioso de este período.

La función de los adultos como mediadores de la realidad y de las demás figuras significativas que intervienen en este período es fundamental. Por lo tanto se hace necesario que el docente y la institución en su conjunto se preparen para el "recibimiento inicial" de los niños y sus familias.

"El ingreso al jardín es una experiencia que no tiene precedentes para el niño, la novedad no reside solo en el alejamiento de la madre sino en un mundo de sensaciones y percepciones que van desde olores, espacios, voces, cuerpos que son ajenos y desconocidos y que son causales de ansiedad" (Gerstenhaber, 2004).

Durante este período se crean expectativas, se generan deseos, miedos, dudas; las instituciones deben estar atentas para orientar y asesorar a cada grupo familiar respecto de cuál es la actitud óptima para que los niños se integren.

ENTREVISTA INICIAL

La entrevista inicial suele ser el primer encuentro formal entre las docentes y las familias por lo que posee suma importancia. Como modo de introducción a este mundo nuevo, muchas veces desconocido para los padres, es positivo invitarlos a hacer una recorrida por la institución, las salas en general y la sala en la que el niño pasará gran parte del tiempo de permanencia en el jardín, una visita al sector de higiene, al comedor, y demás dependencias.

El abrir un espacio de diálogo e informar sobre las modalidades del funcionamiento diario de la institución da tranquilidad a las familias, inicia una relación de mayor apertura y genera seguridad acerca del beneficio que significa para los niños su concurrencia al jardín.

La entrevista inicial implica comenzar a construir un espacio de confianza y respeto en donde escuchar, preguntar y responder en torno al niño y a su educación familiar y escolar es central. Este conocimiento no debe, bajo ningún punto de vista, conformarse con esa primera instancia.

Es interesante iniciar el encuentro con una actitud de apertura por parte de los docentes y preguntar a los padres qué les gustaría saber del jardín o de las tareas que allí se realizan y que aún no hayan consultado. En relación con la información que las familias pueden aportar sería positivo saber qué les parece importante que se conozca sobre el niño para trabajar juntos en la sala. Las preguntas abiertas posibilitan una introducción respetuosa al diálogo que implica dar lugar al otro para que se exprese con libertad de un modo fluido y natural.

Luego de este primer momento también se podrán consultar datos necesarios sobre: alimentos, enfermedades, alergias, costumbres e historias de vida que resulten oportunas para el conocimiento del niño. Se recuerda, tal como lo plantea Claudia Soto que no es preciso hacer un interrogatorio médico, ya que no se trata de un encuentro pediátrico, ni psicológico, sino de recuperar algunos datos necesarios y conocer generalidades del niño y su familia que tal vez sean importantes para el trabajo conjunto en relación con su educación escolar (Soto, 2008).

Durante la entrevista, el hecho de conocer mejor al docente en quien confiarán la educación de sus hijos genera en los padres una actitud tranquilizadora, sobre todo en edades tan tempranas.

Los docentes ponen su estilo propio en las salas, pero a su vez tienen un proyecto institucional que transmitir y al cual deben responder por lo tanto "se espera que tengan una actitud comprometida y la capacidad teórica necesaria, privilegiando la información verdaderamente relevante, de manera responsable" (Gutesman, 2008).

La entrevista inicial es mucho más que el acto de llenar un formulario, completar una ficha o una reunión de docentes y padres para conocerse y hablar sobre el futuro alumno, significa que existe una preparación previa, una preocupación por cada situación individual, que se tiene en cuenta a quién se va a entrevistar ya que no todas las entrevistas son iguales ni requieren de las mismas preguntas.

Se debe diferenciar entre la entrevista inicial y la entrevista de actualización de datos, en este último caso, los docentes cuentan con la información de años anteriores, datos que no son necesarios volver a preguntar, los registros de otros docentes y los informes. Esto influirá no solo en el contenido de lo que se pregunte sino también en el modo de encarar la entrevista, priorizando aquellos aspectos que nos interese relevar, el docente no se enfrenta a los padres en esta entrevista con la mente en blanco, sabe a quién espera, cómo está conformada esta familia si ya tiene hermanos en la escuela. (Gutesman, 2008)

La variada gama de situaciones familiares y de historias de vida con las que los docentes se pueden encontrar hace necesario que escuchen sin juzgar y contengan más allá de sus propias valoraciones. En muchas oportunidades los docentes se encontrarán con familias que no poseen una realidad similar a la propia, ni el mismo sistema de valores, es decir una subjetividad construida a partir de matrices culturales diferentes, ya sea por provenir de diferentes contextos sociales o simplemente por tener diferentes formas de pensar respecto de algunas cuestiones de crianza. Muchas veces resulta difícil no juzgar al otro, valorarlo desde la propia concepción de la realidad. Es importante entonces trabajar sobre este aspecto y sobre el tratamiento de los datos que aparecen en las entrevistas y que son producto de distintas historias de vida para poder comprenderlas e interpretarlas en beneficio de los niños.

La entrevista ofrece información al docente y debe ser lo suficientemente amplia como para considerar preguntas de distinto tipo, pero siempre será manejada con la suficiente flexibilidad como para permitir al docente priorizar la información, repreguntar o profundizar en aquello que considere necesario.

REUNIONES DE PADRES

En el Jardín maternal se realizarán diferentes tipos de reuniones tendientes a promover el vínculo jardín-familia. Las reuniones pueden tener distintas modalidades: plenarias –de todo la Institución– y de sala; informativas; para compartir actividades con los niños; de evaluación; con la presencia de un especialista para trabajar un tema de interés; por situaciones emergentes de la sala o de la Institución; simplemente para compartir alguna actividad en particular.

Es importante que los docentes releven las necesidades propias de cada sala para dar respuestas a las demandas de las familias en las convocatorias que se realizan durante el año.

Es conveniente convocar a las familias a todas las reuniones que sean necesarias, por ejemplo: previo al ingreso de los niños a la sección, luego del período de inicio, a mitad y a fin de año para evaluar la tarea realizada y los aprendizajes alcanzados, para tratar un tema específico. Las mismas deberán ser planificadas y organizadas con detenimiento, con un planteo claro de intenciones y de contenidos a tratar.

Es necesario aclarar que las familias no son especialistas en Educación Inicial, por lo tanto el lenguaje utilizado y el contenido a tratar serán expresados de tal modo que posibiliten la comprensión y la participación de los integrantes de las familias.

“Durante el año serán muchas las razones que motivan a realizar encuentros y reuniones con los padres, en las cuales prevalecerán dinámicas participativas con situaciones que podrán ser resueltas por las familias trabajando en pequeños grupos. En estas ocasiones se incentivarán los espacios para que puedan opinar, pensar juntos, escucharse, coparticipar, aportar conocimientos, experiencias, dudas y posibles soluciones” (DGCyE, 2003).

Los docentes considerarán tres momentos en la organización de las reuniones de sus salas: la planificación, el encuentro con las familias y la evaluación del encuentro.

Es importante considerar que la comunicación debe ser permanente y continua, más allá de las reuniones pautadas, y en ese diálogo con la familia se expresarán no solo las dificultades y los problemas que puedan surgir con los niños, sino fundamentalmente sus logros y avances en el aprendizaje.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación es entendida en este Diseño como un proceso por el cual se realiza una valoración. Es decir que se toma cierta distancia de diferentes situaciones para poder comprenderlas, apreciarlas y tomar decisiones a futuro.

En el Nivel Inicial la evaluación siempre estuvo directamente asociada a aspectos personales de los niños, sobre todo referidos a la aceptación de pautas y normas de comportamiento, más que a otros aprendizajes específicos. Mucho más lejana a la docencia ha sido la evaluación de la propia práctica docente y de la institución educativa, aspecto que recién en los últimos años se ha fortalecido y que es necesario abordar.

Si se considera la evaluación en términos generales, macroeducativos:

"La evaluación es un proceso utilizado por el Estado a fin de validar socialmente el aprendizaje realizado por los alumnos. Desde este lugar la evaluación puede ser considerada una forma de ejercer el "poder" a través del control que se establece sobre el resultado de las acciones educativas. Poder delegado al docente para acreditar el conocimiento de sus alumnos, poder de los padres para estimar la tarea del docente y poder de las autoridades para valorar la tarea del aula y por lo tanto establecer una acreditación del docente. Esta consideración sobre el poder determina, entre otras razones, la resistencia que, en general, los maestros muestran frente a la evaluación". (Secretaría de Educación, GCABA, 2004)

Cualquiera sea el tipo de evaluación a la que se haga referencia se plantea la cuestión de la validez, asociada a la objetividad que nunca es total, ya que las distintas subjetividades tienen la mirada hacia los demás y hacia sí mismo.

Es preciso explicitar que el motivo de la evaluación se centra fundamentalmente en la necesidad de comunicar los resultados de cualquier tarea y recabar información sobre los sujetos que intervienen en el acto de educar, como un modo de dar cuenta de las acciones realizadas. Las acciones no remiten a la labor áulica solamente sino a toda la Institución, la que se concibe como una estructura donde todos los elementos se influyen mutuamente y por lo tanto son evaluables.

Como plantea Spakovsky (2005) "La evaluación cobra significado en la medida que se evalúa el Currículum real, el Currículum realmente enseñado. En su puesta en marcha importa tanto la dimensión técnica, la política, la social, y la ética. Exige una actitud de justicia y honestidad de parte del evaluador".

Se evalúa también para tomar decisiones respecto de las acciones realizadas, tanto positivas como negativas, para poder retomarlas y mejorarlas o bien reiterarlas. Se evalúa para reflexionar y analizar lo sucedido en forma individual y colectiva.

En relación con los niños la evaluación se vincula con los aprendizajes esperados a partir de la propuesta de enseñanza. Se centrará en lo relevante y significativo de esos aprendizajes, es decir que relevará los procesos importantes que están sucediendo en los niños.

Es fundamental que al evaluar el docente se posicione en los avances, en los progresos, en aquellos aspectos que dan cuenta de la evolución de los alumnos y no en las faltas, en lo que aún no han podido alcanzar. Los niños siempre tienen posibilidades de seguir avanzando, serán los docentes quienes ofrezcan oportunidades para ello. La observación permite al docente detectar diferencias muy significativas entre situaciones y puede dar cuenta de cómo enfrenta cada niño esas situaciones. Es necesario que el maestro centre su observación en procesos que reflejen y registren los movimientos, expresiones, búsquedas y acciones que el niño manifiesta como parte del proceso de aprendizaje que se está produciendo. Para ello se requiere de variados registros realizados por diferentes actores: docentes, preceptores, familiares, personal directivo, de este modo se tendrá una visión más holística del proceso.

Las técnicas y procedimientos que se utilicen serán relevantes a los fines descriptos, permitiendo obtener variedad de información cualitativa. Se utilizarán distintas formas de documentar y visualizar la expresión de la infancia. Se incluirán observaciones, diálogos con los niños, grabaciones, filmaciones, entrevistas con las familias, fotos de los niños, entre otros. Al integrar la información se obtiene un conocimiento valioso de las experiencias de los niños, útiles para el debate y la interpretación.

Se incluirán también fotocopias de trabajos realizados por los niños, registros de observaciones sistematizadas de situaciones. Los registros serán realizados en forma de crónica, relatos que detallarán diferentes etapas del proceso.

A esta documentación se la denomina pedagógica y como plantean Dahlberg, Moss y Pense (1999) "trata sobre todo de ver y comprender qué sucede en el trabajo pedagógico y de qué es capaz el niño sin que medie marco predeterminado alguno de expectativas y normas". Referirá a extensos registros de carácter cualitativo de las acciones que los niños realizan, los comentarios escritos del docente o de otros adultos que comparten la tarea, transcripciones de registros auditivos o videos, comentarios realizados por los padres. La documentación pedagógica debe dar cuenta de cómo los niños organizan, llevan a cabo y completan sus acciones; estos son elementos que aportarán a la evaluación de una forma más totalizadora.

En síntesis, el docente elaborará informes para compartir con los padres y pondrá especial atención en utilizar un lenguaje claro y comprensible para las familias, ya que éstas tienen el derecho y el deber de conocer qué ocurre con su hijo en el Jardín Maternal, por lo tanto la información debe reflejar lo que realmente sucede en la sala.

Este proceso de evaluación no tiene un fin en sí mismo, es decir que toda la información obtenida requiere de un trabajo posterior por parte de los docentes, quienes la convertirán en insumo para la tarea didáctica, analizarán, reflexionarán, cotejarán e interpretarán la información con la intencionalidad de reelaborar, mejorar, enriquecer o reiterar la propuesta didáctica y su propia práctica.

EVALUACIÓN DE LA TAREA DOCENTE

Respecto de la evaluación de la tarea docente es necesario posicionarse en la práctica educativa para revisar críticamente las acciones realizadas y tomar decisiones fundamentadas para reorientarla. Se pueden pensar en algunos criterios a considerar para favorecer esta evaluación de la tarea docente.

- El compromiso con la institución.
- Los aportes que se realizan en relación a tareas colectivas.
- La comunicación establecida con los niños, padres, pares y el equipo directivo.
- La formulación de propuestas para enriquecer las acciones educativas.
- La posibilidad de reflexión y flexibilidad para aceptar sugerencias y revisar su propia práctica.
- La amplitud intelectual para incorporar nuevos referentes teóricos.
- La posibilidad de implementar innovaciones en la enseñanza a favor del aprendizaje de los niños.
- El respeto por las identidades particulares y las diferencias socioculturales sostenidas en una sólida ética profesional como base para la construcción de vínculos afectivos y sociales.

EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

En relación con la institución es necesario tomar distancia de las acciones realizadas para analizar el conjunto de las mismas a fin de valorar los resultados obtenidos. Es necesario volver a los puntos de partida, revisar el proyecto institucional para compararlo con lo alcanzado, esto posibilitará una visión de conjunto que permita entender el funcionamiento, la concreción o no de los proyectos como producto de la tarea mancomunada, las dificultades y los logros como responsabilidad compartida.

La reflexión individual y colectiva sobre las acciones que se realizaron o las que no pudieron concretarse pone en juego posiciones, opiniones e ideologías que manifiestan las particularidades de cada sujeto y de los grupos de cada institución.

"A esta nota institucional, cabe incorporar como es lógico suponer, todas las características originales de personalidad de los docentes, directivos, el clima institucional resultante, los objetivos priorizados, la coherencia con un proyecto educativo democrático, la eficiencia del equipo docente, la posibilidad de participación real que se les otorga a los padres, etcétera" (Secretaría de Educación, GCBA, 2000).

La evaluación institucional supone evaluar los proyectos, las acciones realizadas, el propio desempeño y el de los otros.

La mayor dificultad reside en salir del campo de lo personal para valorar lo que se sabe hacer y lo que aún queda por aprender. Es fundamental el respeto por el otro, pero esto no implica silenciar las dificultades sino poder señalarlas a los efectos de enriquecer la mirada acerca del propio accionar.

La función primordial de la institución es la distribución y apropiación del conocimiento, en forma democrática, también lo es en el proceso de evaluar y autoevaluarse; para ello es necesario habilitar espacios para que todas las voces puedan ser escuchadas y para que la tarea sea compartida por todo el equipo.

EVALUACIÓN DE LOS BEBÉS/NIÑOS

Se pueden considerar algunos aspectos para realizar la evaluación de los bebés/niños.

- Características del ingreso del niño/bebé a la institución.
- La comunicación establecida con adultos y pares en el contexto del Jardín.
- Actitudes manifestadas en su relación con los adultos de la institución.
- Evolución de la permanencia del niño durante el período inicial.
- Relaciones con otros niños.
- Relato de un día de permanencia del bebé/niño en el Jardín.
- Manifestaciones frente a las dificultades.
- Modificaciones en relación con el ritmo de sueño, alimentación, cambiado.
- Adquisición de hábitos y realización de rutinas.
- Cambios en la manifestación y/o comunicación de sus necesidades.
- Progresos en el desarrollo y comprensión del lenguaje.
- Avances en la exploración de los objetos.
- Avances en los modos de participación en las actividades lúdicas: tanto en su estructura como en los contenidos.
- Preferencias de juegos y juguetes.
- Logros en relación con situaciones que impliquen autonomía e iniciativas personales.
- Progreso en el desarrollo de sus coordinaciones manipulativas.
- Aprendizajes en relación con las actividades corporales y motoras.
- Manifestación de interés y curiosidad por el conocimiento de los objetos de su entorno.

ARTICULACIÓN ENTRE JARDÍN MATERNAL Y JARDÍN DE INFANTES

"El sistema educativo está organizado en niveles de enseñanza que tienen orígenes e historias diversas y que a lo largo del tiempo han adquirido rasgos e identidad propios [...] se subdivide en diversos tramos, pero el proceso de aprendizaje de una persona mantiene una continuidad vital a la que la organización escolar le impone "cortes" desde una lógica exterior al proceso de aprendizaje, esta es una condición propia de la enseñanza en contextos institucionales, la articulación desde esta perspectiva responde a la necesidad de que esta lógica institucional (externa) no conspire contra el proceso (interno) de aprendizaje de cada persona" (DGCyE, 2003).

Pensar en la articulación como proceso implica considerar por un lado la unidad del sistema en cuanto a su tarea educativa pero por otro tener en cuenta la diversidad del mismo en relación con las condiciones, características, modalidades de funcionamiento institucional y los contextos socioculturales en los que están insertas las instituciones.

En la misma perspectiva que el Diseño Curricular para Primer Ciclo de Educación Inicial del año 2003 se señala que la articulación supone una comunicación de doble vía, del jardín maternal al jardín de infantes y de éste hacia aquel, que conlleve coincidencias (acuerdos) en cuanto a la concepción de escuela, de alumno, de comunidad educativa, de espacios, de tiempos, así como en relación con la concepción de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, al considerar este doble proceso, es imprescindible que tanto los docentes de Jardín de infantes como los docentes de Jardín maternal conozcan los Diseños Curriculares de los ciclos que los anteceden y que los preceden, para tener conocimiento de los propósitos de cada uno de los ciclos, de sus características generales, pero además para profundizar en las cuestiones educativas respecto de los mismos.

Si bien esto no garantiza en sí mismo el proceso de articulación es el primer paso para respetar mutuamente las acciones pedagógicas y didácticas que tanto unos como otros realizan. La posibilidad de interiorizarse sobre las acciones del Jardín maternal y las posibles propuestas hechas a los niños dará a los docentes del Jardín de Infantes una visión más completa y favorecerá la comprensión del sujeto de enseñanza que "reciben", considerando las experiencias educativas previas de los niños que han iniciado su escolaridad a temprana edad.

Lo mismo ocurre con los docentes del primer ciclo del nivel, quienes al interiorizarse sobre las posibilidades a desarrollar en el Jardín de Infantes podrán tener una visión más amplia y completa de la tarea educativa que ellos comienzan pero que de ningún modo concluye al terminar la sala de dos años.

Lo dicho complementa la articulación desde lo curricular dentro de las instituciones educativas ya que dicha articulación "se hace posible a través de la participación en proyectos conjuntos, el uso de espacios físicos compartidos, la aplicación de criterios comunes para la distribución del tiempo que posibilite integraciones entre alumnos y docentes de ambos ciclos, tanto en el desarrollo de actividades de los niños como de los docentes, la articulación con otras instituciones de la zona que favorezcan la continuidad de los procesos educativos" (Ob. cit).

Es necesario plantear además que la articulación trasciende los límites de la institución educativa (Jardín maternal-Jardín de infantes).

"La responsabilidad de garantizar la articulación en el interior del propio nivel recae en primer lugar en la inspección. Ésta deberá arbitrar con sus pares y con los equipos de conducción de su zona la planificación, el desarrollo y la evaluación de las acciones que posibiliten (y propicien) la tarea conjunta. De esta manera la articulación dejara de ser un acto de meras voluntades personales para convertirse en una cuestión que involucre a las instituciones en su totalidad y que constituya una de sus funciones inherentes". (DGCyE, 2003)

En el interior de las instituciones será necesario considerar los propósitos de la enseñanza para el Ciclo, tener en cuenta las diferencias en los aprendizajes y la heterogeneidad en la adquisición de conocimientos por parte de los niños, los diversos puntos de partida en relación con los contenidos y los distintos ritmos de aprendizaje.

La articulación es un proceso interinstitucional que pone de manifiesto las fortalezas y debilidades de los dos ciclos del nivel, trabajar *en relación con...* y *a partir de...* favorecerá la conciencia mutua de pertenencia al mismo sistema educativo.

También es preciso poner la mirada sobre la articulación intrainstitucional. Será responsabilidad de la institución habilitar los tiempos y espacios de encuentro entre docentes de las secciones siguientes para compartir los recorridos que cada grupo realiza, sus logros de aprendizaje, los contenidos sobre los cuales es necesario profundizar la enseñanza, las modalidades que asumió la tarea. Estos son algunos de los aspectos sobre los que será preciso establecer acuerdos a fin de asegurar que las trayectorias escolares que los niños han iniciado se sostengan sin interrupciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, Ricardo, Violante, Rosa, Rechac Alicia, *¿Dejar crecer o enseñar? Dilemas*. Infancia en Red, 2005. Disponible en: vwww.infanciaenred.com.ar
- Bonnafé, Marie, "Poner al bebé en el centro" en *Espacios para la lectura*, año II, nº 5. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Calmels, Daniel, *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- Carli, Sandra, "La infancia como construcción social" en *De la familia a la escuela*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- DGCyE, *El juego en sectores para la sala de dos años. Anexo*. La Plata, mimeo, 2009. Disponible en: www.abc.gov.ar
- --, *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial* Nº 6. La Plata, DGCyE, 2009.
- --, *Experiencia de escuela infantil. Los niños de dos años en los servicios educativos del Nivel Inicial*. Documento Nº 2 2004. La Plata, DGCyE.
- --, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, DGCyE, 2008.
- --, *Diseño Curricular Primer Ciclo de la Educación Inicial*. La Plata, DGCyE, 2003.
- Frabboni, Franco, Galletti, Arturo, Savorelli, Carlo, *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, Fontanella, 1980.
- Gallego Ortega, José Luis, *Educación Infantil*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1998.
- Gerstenhaber, Claudia, *Educación y cuidar en el Jardín Maternal*. Buenos Aires, AZ Editora, 2004.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, GCABA, 2000.
- Goldschmied, Elinor, Jackson, Sonia, *La educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata, 2000.
- Hargreaves, David, *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Graó, 1998.
- Malajovich, Ana (Comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Marotta, Elizabeth, "Enseñar en el jardín Maternal preguntas para compartir, respuestas para construir" en *Revista de 0 a 5. La educación en los Primeros años*. Nº5 Octubre 1998. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.
- Ministerio da Educacao e do Desporto. Secretaria de Educacao Fundamental. Coordenacao Geral de Educacao Infantil, *Referencial Curricular Nacional para la Educacao Infantil*. Introducao. Volume II y III. Brasilia, Ministerio da Educacao e do Desporto, 1998.
- Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Moreau de Linares, Lucía, *El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Palomeque, I, *El juego heurístico con objetos*. Revista Educación inicial, 1996.
- Palomeque, Marta, *Intimidaciones de una sala de Maternal*. Buenos Aires, MCBA, 1991.
- Reyes, Iris Yolanda, "La biblioteca para los que "no saben leer": acceso a libros y lecturas en la primera infancia" en: Bonilla, Elisa; Goldin, Daniel; Salaberría, Ramón. *Bibliotecas y escuelas Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Océano Travesía, 2008.
- San Martín de Duprat, Hebe, Wolodarsky, Silvia, Malajovich, Ana, *Hacia el Jardín Maternal. Dilemas y propuestas*. Buenos Aires, Búsqueda, 1977.
- Sarlé, Patricia, *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial*. Brasil, Ponencia. 1999.
- Sinclair, Hermine y otros, *Los bebés y las cosas. La creatividad del desarrollo cognoscitivo*. Barcelona, Gedisa, 1982.
- Soto, Claudia, Violante, Rosa (Comp.), *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Tardos, Anna, "La mano de la educadora" en: Da Loczy, *Bambini attivi e autonomi*. COCEVER, Firenze, 1990. Traducción Rosa Violante.

- Terrieux, Josette, *L' école maternelle. Programme, Projects, Apprentissages*. Paris, Hachette Éducation, 1996.
- Vigotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Lautaro, 1964.
- Violante, Rosa, Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Documento curricular. Trayecto de la Formación centrado en el Nivel GCBA. Dirección de Currícula. Buenos Aires, GCBA 2001.
- Violante, Rosa, Soto, Claudia, *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires, Paidós. 2008.
- Willis, Anne y Ricciutti, Henry, *Orientaciones para le escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid, Morata, 1985.
- Winnicott, Donald, *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Zabalza, Miguel Ángel, *Calidad en la educación infantil*. Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. Madrid, Narcea, 1997.
- Zaina, Alicia y otros: *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires, Ediciones Nazhira, 2004.



BUENOS AIRES EDUCACIÓN



