**“Construyendo experiencias de enseñanza y cuidado en las instituciones para la primera infancia”**

**Temas para niñas y niños menores de 3 años[[1]](#footnote-1)**

***Autores Paula Picco y Claudia Soto***

***2013***

**Acompañar y complementar las prácticas de crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar**

A través de las prácticas de crianza, familias e instituciones educativas, en tanto conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con sus propias reglas, imprimen importantes marcas en la construcción de la subjetividad, la conformación de identidad personal y social de cada niño, y trazan el recorrido de los primeros aprendizajes.

La tarea de cuidar, criar y educar, si bien es compartida entre ambas instituciones, refleja propósitos y responsabilidades diferenciadas. Las familias actúan desde lógicas individuales. De alguna manera espontáneas e intuitivas. De acuerdo con las propias tradiciones y la cultura de su comunidad, los padres y otros adultos significativos cuidan y educan transmitiendo a los pequeños formas particulares de ver el mundo. Las instituciones educativas, en cambio, responden a una lógica sistemática, pública, explicitada y crítica, que atiende los lineamientos de las políticas educativas del momento histórico, social y político. Es sobre esa base que las instituciones y los educadores seleccionan aquello se enseña, definen formas de enseñar y promueven aprendizajes necesarios y posibles de acuerdo a la edad de los niños.

Como expresa Marotta (2008), las instituciones que atienden a niños pequeños constituyen redes de sostén en las que las familias se insertan, conformando apoyos que complementan y fortalecen la tarea de crianza en el hogar. Como primeros espacios de lo público, se transforman para esos pequeños y esas familias en un espacio de lo común, en un entramado de interacciones, que devienen en constantes encuentros con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, las culturas, las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc. Así, “…distintos modos de crianza hacen posible un rico intercambio de experiencias, habilitando la construcción de nuevos significados”(Rebagliati, 2009).

Es a partir del respeto por las tradiciones de crianza y las prácticas de cada comunidad, que las instituciones buscan fortalecer, apoyar y contextualizar las experiencias y enseñanzas que brindan. En este sentido afirmamos que las propuestas recuperan las prácticas hogareñas buscando complementar los distintos ámbitos de crianza para dar unicidad a la educación de los pequeños.

Esto no significa reproducir acríticamente las actividades que se llevan a cabo en los hogares, ni las que están instaladas en la instituciones educativas, sino lograr la integración necesaria para que familias y educadores dialoguen encontrando aspectos necesarios y compartidos que les permitan establecer criterios comunes. Por ejemplo, durante la etapa de 0 a 3 años, los niños han de ampliar sus ámbitos de experiencia y realizar determinados aprendizajes que los habilitan a resolver situaciones de la vida cotidiana de manera cada vez más autónoma: aprender a dejar los pañales y utilizar el sanitario; dormirse en su cuna/hamaca y no en brazos de un adulto; son algunas de las decisiones necesarias de ser tomadas en conjunto por la tríada niño/ familia/ institución Infantil.

En este sentido, acompañar y complementar la crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar implicará fortalecer la articulación entre los distintos ambientes y contextos en los que se desarrollan los niños -familia, comunidad e institución-, considerando la diversidad de constelaciones familiares, y las diferentes condiciones sociales en las cuales los niños crecen y aprenden[[2]](#footnote-2).

**¿QUÉ ENSEÑAMOS EN UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTEGRAL?**

Los contenidos en la educación inicial[[3]](#footnote-3)

Los niños, desde su nacimiento, esperamos que sean recibidos en ambientes de bienestar, en donde se les brinde una educación integral centrada en el enriquecimiento de experiencias y en la transmisión de conocimientos.

¿Por qué hablar de contenidos en las instituciones de educación integral cuando nos referenciamos a los pequeños de 0 a 3 años, y no usar otro término para referirnos a lo que el educador y otros adultos de la institución enseñan?

* Porque se dan en instituciones educativas transmisoras de la cultura.
* Porque se trata de saberes que se legan en los cuales media un adulto/docente/educador.
* Porque esos saberes son seleccionados de manera sistemática, planificando su transmisión, asegurando su enseñanza y su posible aprendizaje.
* Porque siempre que se enseña algo de forma sistemática e intencional, aquello que se enseña es posible nominarlo *contenido*.

Los contenidos de enseñanza tienen una adecuación a las sociedades, a sus contextos socio- históricos, ya que no se enseña lo mismo en todas las sociedades ni en una misma sociedad en todas sus épocas. Por otro lado aquello que se enseña, tiene una adecuación a la franja de edad de las personas a quienes van dirigidas las enseñanzas. Por todo lo anterior decimos que los contenidos tienen una adecuación psicológica y social (refieren a los sujetos y a las sociedades en donde se transmiten).

En el contexto de los Jardines Maternales, Jardines de Infantes u otras instituciones que prodiguen enseñanzas integrales a niños pequeños, es menester clarificar aquello que se enseña, se lega, se ofrece a los bebés/niños para aunar criterios, sistematizar su transmisión, y asegurar la mayor posibilidad de aprendizajes. De esta manera todos los niños tendrán la oportunidad de participar en espacios educativos enmarcados en una *unidad pedagógica* que traza horizontes comunes para su educación, garantizando así la inclusión para nuestras infancias.”[[4]](#footnote-4)

**Posicionados en el derecho a la educación desde el nacimiento y en la capacidad indubitable de todos los bebés y niños menores de 3 años de aprender, el interrogante es entonces ¿qué les enseñamos, qué necesitan aprender?**

Fuentes para pensar los contenidos de enseñanza para los más pequeños

Mientras tradicionalmente otros niveles educativos transmiten -en forma casi exclusiva- conocimientos que remiten a saberes disciplinares, la educación inicial sostiene una especificidad particular en consonancia con las necesidades y posibilidades de la franja de edad que atiende. Especificidad que le otorga una identidad que le es propia. Por lo tanto, es necesario aclarar cuáles son las fuentes desde donde es posible pensar aquello que enseñamos a los niños pequeños.

En las propuestas formativas destinadas a los niños menores de 3 años la definición de aquello que se ha de enseñar proviene de ámbitos múltiples, se trata de aspectos que se vinculan con:

* *La cultura de crianza:* saberes y prácticas que se inician en la cotidianeidad del hogar, y que las instituciones recuperan[[5]](#footnote-5), explicitan, sistematizan y enriquecen, complementando y enriqueciendo lo que se aprende en los contextos familiares. Se enseñan por ejemplo, pautas sociales al comer, al ir al baño, al lavarse las manos, el uso del lenguaje y los estilos comunicativos, a relacionarse con los otros, a compartir, etc.
* *Aspectos del desarrollo*: aprendizajes que tradicionalmente se consideraban logros “espontáneos”, producto del crecimiento físico y la maduración, son comprendidos –desde las perspectivas socioculturales del desarrollo[[6]](#footnote-6)- fundamentalmente como resultado de la participación guiada en contextos de interacción. Resultan así contenidos de enseñanza: hablar, escuchar, caminar, correr, jugar, etc.
* *La producción cultural*: aspectos que remiten a diversos campos del conocimiento y a una variedad de lenguajes artísticos, que re-contextualizados y adecuados a las formas de hacer y aprender de los niños pequeños, habilita el enseñar a explorar, a mirar y actuar en la naturaleza y en el contexto social cercano, a escuchar y disfrutar de cuentos y poesías, a experimentar dibujando, pintando, a producir sonidos, a disfrutar escuchando melodías, aprendiendo a cantar y bailar, entre muchas otras posibilidades.

A partir de los propósitos de la atención educativa integral y de los contenidos planteados es posible trazar un recorrido de experiencias para enseñar y aprender. Experiencias que ponen el acento en la participación y “el hacer” de los niños.

***Experiencias para la formación personal y social***

Es necesario que los adultos educadores tengan en claro que cotidianamente y en todas las actividades que realizan están promoviendo la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos individuales /y sociales de los pequeños. El tipo de vínculos que establecen, los estilos de comunicación y las actitudes que manifiestan, ponen en juego y transmiten modos particulares de interacción y valores que los niños aprenden cotidianamente.

A modo de ejemplo, cuando los nombran y felicitan por sus logros y también mientras exploran, juegan o escuchan cuentos les enseñan a reconocerse, a confiar, a expresarse, a solicitar, a cuidarse, a cuidar de los otros, a respetar formas sociales de estar con otros, a cuidar los objetos y el mundo natural, a percibir y apreciar el entorno, etc. Las experiencias personales y sociales “…promueven que los niños perciban a sus maestros como figuras de sostén que les ayudan a confiar en sus propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de compartir e interactuar con otros. Que se sientan nombrados, cuidados, queridos y respetados”[[7]](#footnote-7).

A medida que el niño realiza experiencias vitales se constituye como sujeto y se adentra en la cultura social con mayor autonomía, con confianza en sí mismo y en los otros, respetando el “no” y algunos comportamientos que hacen al estar con otros. Todos estos aspectos personales y sociales de los niños se constituyen vinculados con los bienes de la cultura. Es interesante que los adultos educadores se puedan detener a observar cómo sus actitudes, respuestas y propuestas cotidianas conforman subjetividades en los niños; promueven enseñanzas que transmiten formas sociales de convivencia.

***Experiencias para el desarrollo de la comunicación***

A partir de gestos y sonidos expresivos, de miradas y manifestaciones con el cuerpo, integrando expresiones con gestos y algunas palabras, los pequeños se comunican y nos hacen saber lo que sienten, desean y necesitan, mientras avanzan en el camino de apropiación del lenguaje verbal. Los educadores, al responder con acciones y poner en palabras aquello que los niños transmiten, les hacen saber que comprenden, iniciando formas particulares de diálogo. Y también al nombrar objetos, personas y describir situaciones y percepciones, actúan como mediador cultural que enseñan y transmiten el uso social del lenguaje. Experiencias como hablar y escuchar en contextos comunicativos, a través de propuestas significativas para el niño habilitan la construcción de sentidos y significados.

Al hablar con un niño pequeño los educadores abren un espacio de miradas y escucha en el que estarán atentos a los primeros laleos, gorjeos, que serán reiterados en un formato de diálogo con el bebé. Luego significarán las primeras palabras que pronuncian los bebés/niños escuchando y comunicando aquello que los pequeños comienzan a decir.

Los adultos educadores buscan mostrar el mundo mediado por las palabras, usarán el lenguaje para comunicarse con los niños, para pedir por ellos, para explicar, para comunicar poéticamente, para cantar, etc. Se generarán con el lenguaje verbal múltiples experiencias de comunicación y de sensibilización estética.

***Experiencias de juego***

Los repertorios lúdicos serán propuestas de enseñanza sistematizadas, entendiendo al juego como contenido de alto valor cultural. Mediante el juego, el niño se apropiará del mundo, se conectará con los otros, el espacio y los objetos. Jugar y enseñar a jugar es promover desafíos cuya resolución implica aprendizajes múltiples.

Proponemos, a modo de ejemplo, la realización de diversos juegos: con distintos objetos y materiales, para construir, juegos del “como sí”, juegos corporales y motores para la ejercitación y coordinación motriz, juegos de crianza[[8]](#footnote-8) (de sostén, ocultamiento y persecución, acompañados de textos poéticos), juegos con títeres, juegos tradicionales, juegos musicales, etc.

Es así como los maestros inician este recorrido armando junto a los bebés/niños sencillos formatos de juego que reiteran hasta entablar con ellos un diálogo lúdico. A modo de ejemplo: el docente se esconde, aparece, sonríe dice “acá está” y aplaude; seguramente este formato lo inicie el adulto con el niño y luego el niño tome la iniciativa, así el maestro enseña a jugar.

En la transmisión de los juegos de crianza, se recuperan aspectos del patrimonio cultural folklórico junto con cantos y poesías populares. A modo de ejemplo: “En un caballito gris”, “Antón Pirulero”, “Este dedo compró un huevito”, conforman una diversidad de formatos de juego que se enseñarán y se reiterarán en la vida cotidiana de la institución.

***Experiencias para el desarrollo corporal***

Estas experiencias implican la exploración y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de competencias motoras para resolver situaciones de movimiento, así como la exploración sensible de los movimientos corporales en busca de movimientos que expresen, comuniquen sensaciones, sentimientos, bailes etc.

Los niños pequeños “conquistan” el mundo a medida que logran movimientos voluntarios de su cuerpo. La posibilidad de los educadores de organizar o ambientar espacios para que los bebés/niños puedan usar su cuerpo para explorar el entorno, y ejercitar distintas posiciones y semi-posiciones[[9]](#footnote-9) se transforma en contenidos de enseñanza cuando se ofrecen ofertas sistemáticas y sostenidas en el tiempo. (A modo de ejemplo: disponer espacios con alfombras, colchonetas, cuerpos de espuma de goma forrados para que los bebés y niños se desplacen y jueguen en ellos a rolar, sentarse, pararse, gatear, caminar, ascender, descender, saltar, correr, correr y detenerse junto a los adultos que los sostienen con la mirada, con sus brazos, que los alientan a probar y desplazarse.)

***Experiencias para el desarrollo de la sensibilidad estético expresiva***

Permiten al niño percibir sensiblemente la naturaleza, el mundo artístico y los bienes de la cultura en general. Se proponen situaciones de apreciación, así como también de exploración y expresión de su cuerpo en movimiento, de su participación en producciones plástico- visuales, musicales y literarias.

Las producciones artísticas estarán presentes cotidianamente en la vida institucional y de las salas para apreciar y producir. Así el niño incursionará en los lenguajes artísticos como espectador y como productor/explorador sensible. A modo de ejemplo, los arrullos familiares pueden ser recreados y transmitidos conformando un cancionero que se enriquece con aportes de diversas tradiciones culturales, locales, nacionales, mundiales, del presente y del pasado.

La música, el canto, los sonidos, la producción sonora y musical podrán ser experiencias cotidianas que enriquezcan la vida de los pequeños. La palabra bella, la poesía, retahílas, las primeras narraciones, juegos con títeres acercarán el mundo de la literatura a los bebés /niños.

Las artes visuales con sus imágenes para conmoverse mirando y sus experiencias para producir, permitirán a los niños apreciar las producciones ya realizadas e iniciarse en la exploración de sus primeras huellas plásticas, formas, y líneas (pintar, dibujar, modelar, construir en tridimensión).

El movimiento corporal sensible será una propuesta de exploración que propiciará formas expresivas particulares de comunicación con el cuerpo.

***Experiencias para la exploración e indagación del ambiente***

Los educadores buscarán que los niños comiencen a conocer el entorno proponiendo experiencias de interacción con el ambiente natural y social. Se propiciarán situaciones de exploración con los objetos y materiales del entorno cercano, permitiendo que los niños los manipulen libremente iniciándose en el conocimiento de sus características y su uso social. El mundo natural será un espacio para mirar, contemplar sensiblemente y explorar; mediado por el adulto que se los mostrará con gestos, palabras, acciones y les ayudará a conocerlo, cuidarlo y disfrutarlo. A modo de ejemplo, los primeros acercamientos al mundo natural podrán incluir: mirar, regar, observar insectos, explorar tierra, agua, arena. A la vez se propiciarán algunas formas de mirar el mundo social y participar en él mediado por el adulto: salir al ambiente, observarlo, actuar, preguntar o simplemente observarlo con el gesto del adulto que se lo muestra. La mediación del adulto es determinante al mostrar, explicar y actuar en el medio. Salir a pasear caminando por la vereda o el campo, de la mano de un adulto que se detiene, muestra con el gesto, explica con la palabra, actúa junto al niño y con el niño es una experiencia necesaria para comenzar a conocer el entorno.

***Experiencias de vida cotidiana***

Las actividades tradicionalmente denominadas de crianza ó cotidianas, se entraman en la vida diaria con propuestas de exploración, juego, y expresión comunicativa, entre otras, habilitando un tiempo de enseñanzas afectivas, cognitivas, sociales, centrales en la vida presente y futura de los pequeños.

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

Se trata de instancias educativas, es decir, de situaciones pedagógicas que no deben llevarse a cabo en forma mecánica y rutinaria, transformándose en rituales que pierden significado, y que entienden al niño como un ser carente; por el contrario, es fundamental considerar sus posibilidades y reconocer que estos momentos tienen en sí mismos un valor educativo.

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

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

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

Cada una de estas prácticas se adecúa a la edad de los niños, a los momentos que recorren en su crecimiento, a sus logros alcanzados, teniendo en cuenta sus necesidades particulares y las prácticas familiares a las que está habituado.

Es así como el educador de niños pequeños entrama a lo largo de la jornada una serie de experiencias que se alternan con cada niño en particular y con los subgrupos de niños, en donde se proponen situaciones que de forma sistemática e intencional transmiten contenidos centrales que garantizan una educación integral.

***Brindar un recorrido de experiencias significativas requiere de manera fundamental del compromiso y la participación del educador. Cuando selecciona e implementa experiencias “traza” un camino particular para su grupo de niños y pone en juego una variedad de estrategias y formas de enseñar. Anticipar y planificar este recorrido le permitirá considerar la frecuencia, continuidad, pertinencia, pluralidad de las propuestas que realiza, en el sentido de adecuarlas a las capacidades de cada niño, del grupo y de aquello que quiere enseñar.***

**ORIENTACIONES PARA ENSEÑAR A NIÑOS PEQUEÑOS**

La enseñanza[[10]](#footnote-10) concibe un sujeto*/niño* que construye su mundo activamente en el marco de la participación en situaciones sociales por medio de la acción de un otro, educador. En tanto referente significativo, el educador promueve aprendizajes[[11]](#footnote-11) a través de un recorrido de experiencias para conocer, mediando entre las posibilidades del niño y los saberes a enseñar. Guía, muestra y propone, hace junto a él. Le da significado a los objetos y a sentido a la palabra, transmitiendo las “herramientas” de la cultura.

Enseñar a un niño, y en especial a uno pequeño, es comprenderlo, es escucharlo, mirarlo, acompañarlo, y acunarlo, haciéndole sentir que el entorno es un lugar para ser transitado a partir de la confianza en sus posibilidades. Es estar allí para él, para orientarlo y acompañarlo en sus iniciativas y descubrimientos, en sus exploraciones, en sus juegos, en sus posibilidades para expresarse y crear formas singulares de ser y estar en el mundo. En este sentido, enseñar a niños pequeños no significa reproducir formas escolarizadas ni asistenciales; sino habilitar formas particulares, semejantes a aquellas que desarrolla la cultura hogareña, pero re-contextualizadas a la vida de las instituciones y a la variedad de formas de organización que estas presentan.

Desde esta perspectiva, enseñar implica desarrollar ciertas estrategias y fundamentalmente desplegar ciertos andamiajes,[[12]](#footnote-12) que en tanto estructuras de sostén, hacen posible la construcción de aprendizajes.

En este marco es posible describir posibilidades organizativas y metodológicas, que en tanto formas características de enseñar a niños pequeños, pueden ampliar y enriquecer sus contextos de relación y aprendizajes. Son formas que los educadores utilizan en general de manera simultánea, aunque a veces predominan algunas sobre otras[[13]](#footnote-13):

**Formas particulares de enseñar:**

***Enseñar con expresiones mutuas de afecto***

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

Reconociendo y aceptando sus formas de ser y de hacer, así como sus reacciones frente a las dificultades, pone a disposición de ellos “ayudas” emocionales a través del contacto directo con su cuerpo.

Las actividades cotidianas, como el alimentar, higienizar y hacer dormir, ofrecen situaciones privilegiadas donde el educador y el niño se comunican a través del contacto corporal, la mirada, la palabra o el sonido, y en las que se puede generar un alto grado de bienestar y de aprendizaje para ambos. Durante las propuestas de actividad, la sensibilidad emocional y cercanía corporal del educador le permite sentir la calidez del afecto que necesita para iniciarse en la exploración, el conocimiento del entorno y ganar autonomía progresiva.

***Enseñar a través de la disposición y el sostén corporal***

En función de las necesidades que se plantean, el cuerpo del educador está disponible para sostener, acunar, abrazar, alimentar e higienizar a los niños, tanto en los momentos cotidianos, como durante las propuestas de actividad. A través de su cuerpo expresa su afecto, los contiene y calma; sentándose a su altura o permaneciendo cerca de ellos mirándolos, acompaña situaciones de exploración y juegos. Puede mecer al niño mientras canta para hacerlo dormir; cuando se desplaza, el sostén corporal que brinda le da seguridad y lo alienta a conocer el mundo. Cuando los niños son más grandes y muestran logros en autonomía alejándose del adulto, el cuerpo del educador sigue siendo un referente a la hora de buscar cobijo, afecto, miradas que expresan ternura y complicidad.

***Enseñar realizando acciones conjuntas con los niños***

El educador guía la participación de los niños realizando acciones conjuntas[[14]](#footnote-14), muestra cómo hacer, y promueve acciones que solos aun no podrían realizar, generando “ayudas” necesarias. Realiza junto a ellos parte de acciones totales, y este hacer en conjunto permite a los pequeños imitar y recrear formas del adulto.

Así, los adultos “toman su voz” para nombrar aquello que señalan poniendo palabras a sus gestos; sostienen por él los objetos que aún no pueda asir; caminan con el niño en brazos para mostrarle el mundo. Estas estructuras de sostén se irán retirando a medida que los bebés/niños puedan ir realizando las acciones por sí mismos. Ellos comenzarán a decir palabras y el adulto completará oraciones, dará espacio a que soliciten lo que desean o les interesa, y en los momentos en que lo necesite harán por ellos junto a ellos, para luego dejar que realicen por sí solos las acciones que ya han aprendido.

A modo de ejemplo: el maestro muestra un juego de meter y sacar objetos por tuberías, ofrece a los niños materiales e inicia con él un juego/exploración con objetos que entran y salen. De esta manera enseña a jugar. Paulatinamente el niño aprende el juego y el maestro solo participa observándolo, felicitándolo, dejando hacer al niño que ya juega por sí mismo.

Veamos otro ejemplo: el maestro da agua en un vaso de pico al pequeño, mientras verbaliza su acción y lleva las manos del pequeño al recipiente, paulatinamente al acercar el vaso el niño solo colocará sus manos para luego tomar el vaso y llevarlo solo a su boca para beber; podremos decir que haciendo conjuntamente y retirando el andamiaje el adulto enseña y el niño aprende.

***Enseñar organizando el espacio y seleccionando materiales***

El niño pequeño construye el conocimiento acerca del mundo participando y actuando en él. A través de sus acciones aprende las propiedades físicas de los objetos, las semejanzas y diferencias, los modos de lograr efectos deseados, entre otras posibilidades. Acorde con ello, los educadores organizan el espacio de acción pensando en las posibilidades e intereses de los niños, y de acuerdo al tipo de experiencias y desafíos que planifica ofrecer. Crea de este modo “escenarios” propositivos con desafíos para el aprendizaje: Ambienta sectores variando la disposición del mobiliario y las posibilidades de iluminación con las que cuenta; selecciona y dispone al alcance de los niños variedad de objetos y materiales anticipando sus posibles combinaciones. Puede armar sectores estables o permanentes, donde los niños se reencuentran con aquello que ya conocen, prevé otros que arma y desarma a lo largo de la jornada de acuerdo a cada momento o propuesta, ofreciendo muchas veces propuestas simultáneas para que los niños puedan elegir de acuerdo a sus intereses. Espacios que invitan a la acción, a conocer, a probar, a jugar; permitiendo a los pequeños y sus maestros interactuar en ellos, disfrutando, enseñando, aprendiendo, contemplando, escuchando.

A modo de ejemplo un sector de la sala de un año presenta un pizarrón con tizas, a veces también esponjas húmedas para realizar dibujos/grafismos; otro sector una biblioteca con libros a la altura de los pequeños cuyas tapas quedan expuestas para su selección; otro sector tiene cajas grandes con ventanas y tules, para esconderse; otro sector presenta un cajón con varios elementos para jugar (teléfonos sin pilas, peluches con cordeles para pasear, pelotas de papel encintadas, camiones, carteras, algunos pañuelos o telas etc.) Estos espacios, con sus materiales han sido seleccionados con cuidado por los adultos e irán variando según el interés de los niños y aquello que se propongan enseñar, pero seguramente permanecerán un tiempo antes de ser cambiados. En otro sector de la institución, uno de los pasillos se presenta una sonorización con música e imágenes a la altura de los pequeños, con trabajos de artes visuales colocados para su preservación en soportes de madera y acrílico transparente.

Tener en cuenta que la sala en su conjunto ha de ser una invitación a quedarse porque los materiales que se ofrecen invitan a explorar, escuchar, mirar, tocar, etc. La selección de materiales ha de contribuir a que el ambiente de la sala se presente como un escenario de vida enriquecedor, que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje y encuentro con otros.

Los materiales se presentarán en propuestas permanentes y otras propuestas móviles-alternativasque se van cambiando durante el desarrollo de la jornada.

***Enseñar verbalizando acciones y percepciones***

La palabra del educador es una herramienta para la enseñanza, ya que con ella explica, describe y muestra el entorno dando sentido y nombre a los objetos y a las situaciones, a la vez que enseña el lenguaje. El hablar del adulto orienta y guía al niño. La verbalización de acciones ayuda a comprender, qué se está haciendo, qué van a hacer en determinado momento, cómo lo van a hacer, etc. Este hablar intercala momentos de observación y escucha acompañando el hacer de los pequeños, cuidando de no interrumpir su acción. A partir de la observación el educador pone en palabras aquello que los niños señalan, sus sensaciones, logros y descubrimientos, dice por ellos cuando aún no pueden hacerlo, interpretando a quienes todavía no pueden expresarse verbalmente pero sí lo hacen de manera gestual.

Es por medio de la palabra y el tono de voz que la acompaña que el educador fortalece lazos afectivos y pone a disposición formatos comunicativos a través de los cuales los niños se inician en el aprendizaje del lenguaje verbal.

***Enseñar a través de la observación***

El educador ofrece espacios y materiales adecuados para que los niños manipulen, experimenten y aprendan. Mientras los niños experimentan, puede intervenir directamente en la actividad haciendo con ellos, o indirectamente, a través de su presencia tranquila y observadora. Participar acompañando desde la mirada y el silencio, “dejando hacer a los niños”, le permite intervenir por momentos, sin invadir o interrumpir las iniciativas de los pequeños, quienes necesitan probar, equivocarse y volver a probar, para aprender. La observación atenta es una forma virtuosa de enseñar, habilita la toma de decisiones en función de lo que va sucediendo. Los educadores pueden por ejemplo, decidir acercar algún elemento, otras veces realizar acciones conjuntas, acercando o retirando “apoyos”, mostrar cuándo es necesario ofrecerse como modelo, o simplemente permanecer disponibles y acompañar.

***Enseñar a través de momentos individuales, de pequeño grupo o grupo total***

A lo largo de la jornada, y especialmente con los bebés, los momentos cotidianos (comer, hacer dormir, higienizar), de juego y otras propuestas, han de ser tiempos individuales, respetando los ritmos particulares de cada niño. En general, mientras uno de los educadores toma a su cargo la alimentación, el sueño o la higiene de cada bebé, otro permanece junto al resto de los niños continuando con las actividades programadas. Así se alternan tiempos individuales y de pequeño grupo. Paulatinamente, a medida que ellos crecen, y en el caso de los niños más grandes, la jornada contempla momentos más grupales y sociales: los niños participan en un mismo período de alimentación (desayuno, almuerzo, merienda), y comienzan a dormir una siesta en un horario propuesto que los agrupa.

A modo de ejemplo: los niños son recibidos por sus educadores en el espacio de encuentro, conversan brevemente con los padres mientras los pequeños comienzan a participar en las propuestas que están preparadas para ellos. Los educadores se acoplan observando, haciendo “junto con”, dialogando lúdicamente con los pequeños, quienes recorren ofertas múltiples, experimentan y juegan, y en los momentos necesarios son cambiados, se los alimenta y se los hace dormir. Puede suceder que luego se los traslade al espacio exterior para contemplar la naturaleza, tomar sol y jugar con otra variedad de elementos (dependerá del clima y la zona tomando las precauciones para la salud necesarias).

Cuando los intereses y posibilidades de los niños lo habilitan es posible ofrecer propuestas comunes a todo el grupo de niños. En esos casos será necesario re-ambientar el espacio para generar un clima de encuentro, que permita, por ejemplo, cantar juntos, escuchar poesías, narraciones u escenas con títeres, entre otras actividades grupales posibles.

De esta forma el tiempo se organiza respetando necesidades, ritmos propios, e intereses que los bebes/niños manifiestan.

***Enseñar ofreciendo propuestas simultáneas***

Atendiendo a los intereses y posibilidades de los niños que integran cada grupo, a la necesidad de manejar tiempos flexibles, fundamentalmente individuales y en pequeño grupo, es que el educador dispone sectores con propuestas múltiples y simultáneas. De este modo ofrece alternativas de participación que permiten a los niños elegir entre dos o tres propuestas, habilitando el entrar y salir de ellas de acuerdo con su motivación personal y cambiante. Se promueve de este modo un “deambular” rico en posibilidades de experimentación y aprendizaje, al brindar al mismo tiempo oportunidades para, por ejemplo, explorar las propiedades de los objetos, construir con bloques, iniciar juegos del “como si” con muñecos o autos, apreciar las imágenes de los libros de cuento, entre muchas otras alternativas. La participación de los niños se enriquece cuando el educador acompaña a los pequeños subgrupos, respetando sus intereses y desafiando –a través de sus intervenciones-sus posibilidades de acción.

**La planificación del educador**

Plasmar por escrito aquello que se quiere enseñar ofrece la posibilidad de organizar y sistematizar la tarea. Anticipar aquello que se propone enseñar, permite prever materiales, armar los espacios, y disponer formas de enseñar, atentos a transmitir todo aquello que resulta adecuado y posible para el grupo de niños.

Hacer explícito aquello que se enseña habilita también que en la situación de enseñanza se abran otras posibilidades que no se hayan contemplado en la planificación inicial, por ejemplo a partir de lo que plantean los niños, o de lo que la propuesta misma sugiere. En este sentido la planificación permite tomar en cuenta estas alternativas, recuperar propuestas de enseñanza que resultaron enriquecedoras y darles continuidad para lograr los aprendizajes propuestos.

Al planificar los educadores acuerdan criterios con otros adultos del equipo en pos de una tarea común, y esto ofrece la posibilidad de revisar conjuntamente los procesos de enseñanza. La planificación resulta de este modo una herramienta para la acción y un instrumento para la evaluación de la tarea.

A modo de ejemplos, en la planificación escrita se explicitan aspectos centrales que se pretenden enseñar en las actividades cotidianas (iniciarse en el uso autónomo de la vajilla: vaso de pico, cuchara y servilleta). En las propuestas de juego, que se reiterarán con pequeñas variantes a lo largo de un período de tiempo (Juegos con objetos, juegos dramáticos, juegos de construcción, juegos motores/corporales, etc.). También se podrán anticipar secuencias de actividades, como las experiencias para desarrollar la sensibilidad estética (modelar, dibujar, pintar; escuchar poesías, sencillas narraciones, mirar escenas con títeres; cantar, tocar instrumentos, escuchar melodías, canciones; bailar, expresar movimientos con el cuerpo, etc.).

La planificación hace viable de este modo tomar previsiones en torno a los objetos y materiales que las propuestas requieren, que los niños prefieren y permitiendo al educador volver a ofrecer o combinar su uso, de acuerdo a los procesos de los niños y a los desafíos que él mismo promueve. Así por ejemplo, al modelar se ofrece un mismo material (barro de floristería) durante un período de tiempo prolongado para que los pequeños, de tal vez 1 o 2 años puedan descubrir, explorar y aprender variedad de formas de dejar huellas y realizar modelados en la tridimensión.

**La secuenciación de las actividades**

Las actividades cotidianas, propuestas de juego, actividades vinculadas con los lenguajes artísticos y el conocimiento del ambiente, se organizan a partir de recorridos de experiencias que cumplen con los criterios que Eisner (1995)[[15]](#footnote-15) denomina de secuencia y continuidad. En el planteo de situaciones de enseñanza, estos criterios deben considerar tanto los aspectos propios del sujeto, como aquellos que plantea el objeto de conocimiento.

Las secuencias que proponen los educadores ofrecen a los pequeños actividades que, a lo largo de un período de tiempo, se reiterarán con pequeñas variantes, posibilitando así la adquisición de nuevos aprendizajes en relación a los mismos contenidos centrales que se intenten enseñar.

Las propuestas han de mantener continuidad, pueden reiterarse afianzando lo que ya se sabe y ofreciendo nuevos desafíos en torno a lo que se quiere enseñar y a los aprendizajes que los niños van realizando.

**La organización del tiempo cotidiano**

Implica considerar y anticipar el ritmo y la regularidad en el que se suceden las experiencias que entraman las actividades cotidianas (alimentación, higiene, descanso), con las propuestas de juego y otras actividades de enseñanza (exploración de objetos, escucha de cuentos y narraciones, expresiones plásticas, propuestas musicales y de expresión corporal, etc.), así como el modo en que suceden las transiciones entre ellas.

Esta planificación debe ser flexible, teniendo en cuenta la personalización de los horarios mencionada en el caso de bebés y niños pequeños, y la tendencia a instaurar tiempos sociales a medida que los niños crecen.

La planificación del tiempo debe contemplar también la alternancia entre situaciones de grupo total y de pequeño grupo, en los que se ofrece riqueza en la variedad de propuestas y la posibilidad de acciones simultaneas (tanto para los adultos –uno cambia, otro juega; uno alimenta, otro acuna, etc.) como para los niños quienes pueden elegir en una oferta de posibilidades (uno se hamaca en caballito mecedora, otro mira libros; unos juegan con pelotas etc.).

Por otra parte es interesante alternar tiempo en el espacio interior y exterior, tiempos de actividades que involucren poco movimiento con tiempos de actividades corporales y motoras.

Pero tal vez lo fundamental es recordar que el tiempo tiene que estar a disposición de los niños y no ellos a disposición de un único orden institucional.

**Referencias**

-Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo (2012). Ministerio de Educación de la Nación.

-Antelo, E. (2005) “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”. Revista El Monitor N 4. MEN.

Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/>

-Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península.

-Baquero , R.(2005) “Dejar crecer o enseñar (Educar o dejar crecer)”. Infancia en red, Dilemas. Disponible en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/>.

-Baquero, R. (2006) “Sujetos y aprendizaje”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación -

-Blanco G. Rosa (2005) “La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia”. Revista Enfoques Educacionales 7. Departamento de educación, facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile. Disponible en:

<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf>

-Bustelo, E. (2011) *El Recreo de la infancia*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.

-Bruner, J. (1997) *La Educación puerta de la cultura*. Buenos Aires. Ed. Visor.

-Carli, S. (1999) “La Infancia como Construcción Social”, en Sandra Carli (comp.), *De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Ed. Santillana.

-Dalhlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2005) ***Más allá de la calidad en educación infantil***. Barcelona. Ed. Grao.

-Duprat,H. Estrin,S. Malajovich,A. (1977) *Hacia el jardín maternal*. Buenos Aires. Ed. Búsqueda.

-Eisner, E. (1995) *Educar la visión artística.* Buenos Aires*.* Ed. Paidos

-Fujimoto, G. “La calidad en la educación inicial”. Ponencia en el Primer Encuentro estatal de educación inicial. Monterrey, Nuevo León, México, 23 al 25 de mayo de 2001

-Goldschmied,E. Jackson,S. (2000) *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Cap. II. Madrid. Ed. Morata.

-Guía para el Diseño de espacios Comunitarios. Documento de Asistencia técnica S/D. Consejo Nacional de Política Sociales.

-Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. (2005) “El imperativo de la calidad”. París. UNESCO

-Ley 26.206/2006 Educación Nacional. Ministerio de Educación de la Nación.

-Ley 26.061/ 2005 “Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”.

-Malajovich, A, (2002) “Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica”. Buenos Aires. OEI

-Marotta, E. (2009) “Tejiendo redes para una crianza compartida”. Buenos Aires. Ed. 12ntes.

-Martiñá, R. (2003) *Escuela y Familia: Una alianza necesaria. Buenos Aires. Ed. Troquel.*

-Myers, R. (1992) “Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro”. Revista Iberoamericana de educación (22):17– 39, Enero-Abril 2000. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>

-Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004).Ministerio de Educación de la Nación.

-Oller, M. (2008) “Las familias también cuentan”. En *Planificar la etapa 0-6.Barcelona.*Ed. Grao.

-Pastorino, E. (2005) “Enseñar o asistir, ¿opuestos?”. Infancia en red, Dilemas. Disponible en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/>.

-Rebagliati, M.S. (2009) “Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal”. En Marotta, E., Rebagliati, S., Sena, C. (comp.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Colección: [0 a 5, La educación en los primeros años](http://www.noveduc.com/0a5.htm). Ed. Novedades educativas.

-Rebagliati, M.S. (2010) “Sujetos, Infancias y familias”. Conferencia ofrecida en el Foro para la Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación.

- Silva, G. (2007) “Hacia el encuentro de indicadores poblacionales de desarrollo infantil”. Sistematización del marco conceptual. Lima. Disponible en <http://bvs.per.paho.org/SCT/SCT2007-012/SCT2007012.pdf>

-Soto,C.y Violante,R. (comp.) (2005) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

-Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2008) *Pedagogía de la Crianza, Teorizaciones sobre la Educación de los niños menores de 3 años.*  Buenos Aires. Ed. Paidós.

-Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Ed. Paidós.

-Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ciudad de México. Ed.Crítica Grijalbo.

-Willis, A. y Ricciutti, H. (1985) *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años.* Cap. III. Madrid. Ed. Morata.

-Zelmanovich, P. (2005) “Arte y parte de cuidado en la enseñanza”. Revista El Monitor N 4. MEN.

Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/>

**Referencias bibliográficas para ampliar**

**Enseñar a niños menores de 3 años.**

Schlemenson*,* S*. (*2002) *El placer de criar, la riqueza de pensar.* Buenos Aires. Ed. Noveduc.

Zelmanovich, P. ( S/D ) “Apostar al cuidado en la enseñanza”. Conferencia en Cepa, GCBA

Moreau de Linares L, Malajovich A, De León A. (2001) “Pensando la educación infantil ¨ La sala de bebes. Buenos Aires Octaedro. Bs.As. 2001

 Moreau de Linares L. (1993) “El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber” Paidós Bs. As. Argentina.

Marotta, E. I. (1998) Enseñar en el jardín maternal...Preguntas para compartir, respuestas para construir. En Revista O a 5 la educación en los primeros años. Jardín maternal Hacia una institución respetuosa de la infancia. Nº 5 octubre 1998 Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Molina L. Y Jiménez N. (1998 )“La escuela infantil. Acción y participación” Papeles de Pedagogía. PAIDOS

Fujimoto, Gaby. (2000) Modalidades alternativas en educación inicial. En Peralta, M.V. y Salazar, R. (comp.) Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial. Ediciones CERID / MAYSAL, La Paz.

Goldschmied,E. Jackson,S. (2000) La Educación Infantil de 0 a 3 años. Morata Madrid

Colección. O a 5, La educación en los primeros años. Ed. Novedades Educativas.

* Jardín maternal I: Hacia una institución respetuosa de la infancia.
* Jardín Maternal II: Propuestas de organización y didáctica.

Windler, R. (2009) Planificación y acción docente: reflexiones sobre la tarea educativa en el nivel inicial. En Revista *Educación Inicial: estudios y prácticas*. N° 1. Ed. 12(ntes) – OMEP, Bs. As.

**Relaciones entre Juego y Enseñanza**

Sarlé,P. Soto,C. Vasta,L. Violante, R. (2005) Cap II “Cuando de jugar se trata en el jardín maternal” En Soto,C. Violante,R. (comp..) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidos. Bs. As.

Calmels,D. (2001) Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza Ed. Novedades Educativas. Bs.As.

Sarlé,P.(2001) Juego y aprendizaje escolar. Ed.Novedades Educativas. Bs.As. Capítulo 3 y capitulo 7.

Goldschmied,E. Jackson,S. (2000) La Educación Infantil de 0 a 3 años. Morata Madrid. Cap. VI La cesta del Tesoro. Cap. VIII El juego heurístico.

Molina L. Y Jiménez N. (1998 )“La escuela infantil. Acción y participación” Papeles de Pedagogía. PAIDOS Cap. 8 Jugar y explorar el entorno.

Willis, A . y Ricciutti, H.(1985) Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años. MORATA. Cap V Juego y Aprendizaje.

Kamii,C. DeVries,R.(1983) El conocimiento físico en la educación preescolar. Primera Parte Cap. 3 Objetivos y Principios de la enseñanza. Madrid. Ap. Visor.

Soto, C. y Vasta, L. , “El juego dramático en la sala de dos años. Cada cual atiende su juego y el juego de los otros; En OMEP, “Educación Inicial: estudios y prácticas”, (2009) Buenos Aires , Editorial :12TES

Soto, C. y Vasta,L. “Objetos para explorar, jugar y conocer”, Revista Travesías didácticas. Creando huellas en la educación Inicial. Número 6, Diciembre 2009.

**La construcción de escenarios para enseñar:**

Cabanellas, I. y otros. (2005) Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía. Ed. Grao. Barcelona

Violante,R. (2006) Cómo enseñar a los niños pequeños. http:://www.infanciaenred.org.ar/educrianza/ septiembre 2006

Ministerio de Educación y Ciencia. España, Orientaciones didácticas**.** Cap: Los espacios, los materiales y el tiempo.

Perez, E; Velez, M; Barragán, S y Trueba, B. Guía Documental y de Recursos. Ministerio de Educación y Ciencia. España. 1991. Introducción.

Universidad Nacional de Cuyo. Sugerencias de juguetes para las Salas del jardín Maternal.

Zabalza (1987) Áreas, medios y evaluación. Madrid Narcea.Parte 2: Medios. Materiales y recursos didácticos.

Willis , A . y Ricciutti, H.(1985) Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años. MORATA. Cap. IX Espacio físico y equipamiento

MCBA de Garcia Cabana, L. Montoto,I (1995) Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización

Iglesias Forneiro,L.(1996) La organización de los espacios en la Educación Infantil. En Zabalza (2006)Calidad en la Educación Infantil Ed. Narcea. Madrid.

Gallego Ortega (comp) (1998) Educación Infantil. Málaga Ed. Aljibe. Cap. IV La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo

Soto, C. y Violante, R. (2008), ¿Cómo armar propuestas de “Buena crianza” Algunos principios pedagógico-didácticos en Soto,C. Violante,R. (2008) Pedagogía de la crianza. Bs. As. Ed. Paidós, Cap, II “Los escenarios de crianza en la educación”, Autora Rosa Violante

OMEP, “Educación Inicial: estudios y prácticas”, (2009) Buenos Aires , Editorial :12TES (DVD anexo)

Consejo Nacional de Política sociales; Guía para el Diseño de espacios Comunitarios, documento de Asistencia técnica S/D

**Relación familias instituciones:**

Duprat,H. Estrin,S. Malajovich,A. (1977) “Hacia el jardín maternal” Ed..- Busqueda Bs. As.Cap.II La Institución y la comunidad.

Lacasa, P. (1997): *Familias y escuelas. Caminos de orientación educativa,* Visor.

Soto,C. (2011) Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico 12ntes, OMEP Argentina,

Moreau de Linares, L. (1993) El jardín maternal. Entre la intuición y el saber”. PAIDOS Cap. 2 Los padres y el jardín maternal.

Goldschmied,E. Jackson,S. (2000) La Educación Infantil de 0 a 3 años. Morata Madrid., Cap.XII Las relaciones profesionales con los padres

Mayol Lassalle, M. (2005) Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses. En Soto,C. Violante,R. (comp..) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidos. Bs. As.

Willis, A . y Ricciutti, H.(1985) Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años. MORATA. Cap VI Ayudar a los bebés en su adaptación

Mayol Lassalle, M. (2005) Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses. En Soto,C. Violante,R. (comp..) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidos. Bs. As.

**Los Contenidos a enseñar a niños menores de tres años:**

Duprat-Malajovich(1987) “Pedagogía del Nivel Inicial” Plus Ultra Bs. As.

Soto,C. Violante,R..(2005) Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En Soto,C. Violante,R.(comp..) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidos. Bs. As.

Soto, C. Vasta,L. (2008) Del alfabeto cultural: prácticas cotidianas y juegos tradicionales en Soto,C. Violante,R. (2008) Pedagogía de la crianza. Bs. As. Ed. Paidós

Rebagliati,S. (2005) Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal. En Soto,C. Violante,R. (2008) Pedagogía de la crianza. Bs. As. Ed. Paidós

Kamii, Constance;(1983) La autonomía: El objetivo de la educación según Piaget. En El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget. Ed. Aprendizaje Visor.

Gerstenhaber (1997) Los límites , un mensaje de cuidado. Bs. As. Ed.AZ

Manrique, A.M Rosemberg, C. (2000) ¿Qué aprenden lo niños cuando aprenden a hablar? Bs.As. Aique.

**Las Experiencias estéticas con niños pequeños:**

Brandt, E., Soto, C., Vasta E.; Violante R., ¿Educación artística en los primeros años? Rrevista Digital 12ntes, Nº 7 Año 2, 2010.

Brandt. Ema, Soto Claudia, Vasta Laura, Violante, R., (2012) , Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños, Autores: Bs. As. Biblos

### Origlio,F. Berdichevsky,P. Porstein, A.M. Zaina, A. (2004) Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años. Ed. Nazhira. Argentina.

Berdichevsky P. (2009), “Primeras huellas, el lenguaje plástico visual en el jardín maternal”. Rosario. Homo Sapiens.

1. Este texto es un fragmento del texto publicado en el MEN, Argentina, extraído de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109823> [↑](#footnote-ref-1)
2. Aspectos como la participación de las familias en los ámbitos institucionales y la consolidación de redes para el abordaje integral serán desarrollados en el capítulo 2 de este documento: “Claves para pensar las propuestas institucionales”. [↑](#footnote-ref-2)
3. Estos temas son una reformulación del texto: Soto, C. y Violante, R. (compiladoras),(2005), *En el jardín Maternal*, Buenos Aires ,Paidós. Capítulo I [↑](#footnote-ref-3)
4. *Actualizar el debate para la educación Inicial, Políticas de Enseñanza*. Documento de trabajo MEN 2012. [↑](#footnote-ref-4)
5. Es preciso considerar que no todo lo que se enseña en el hogar remite a valores socialmente válidos, ni acuerda con los derechos socialmente aceptados para la infancia. Por ejemplo, situaciones de violencia física o psíquica, menoscabo infantil entre otras, no pueden ser aspectos ni formas de enseñar a los pequeños. Es menester que las instituciones educativas seleccionen aquello que enseñan, sin reproducir acríticamente lo que sucede en los hogares, en las comunidades y en otras instituciones. [↑](#footnote-ref-5)
6. Fundamentalmente las ideas de Vigotsky, Bruner y Rogoff. [↑](#footnote-ref-6)
7. *Actualizar el debate en la Educación Inicial, Políticas de Enseñanza.* Documento de trabajo. MEN 2012. [↑](#footnote-ref-7)
8. Calmels, D. (2001): *Del sostén a la transgresión.* *El cuerpo en la crianza.* Buenos Aires: Novedades Educativas [↑](#footnote-ref-8)
9. Los estudios demostraron que en determinadas condiciones, los bebés desarrollan entre el decúbito dorsal, el ventral, la posición sentado y la de pie, un sinnúmero de posturas y movimientos a los que Pikler, E. denominó “posturas y desplazamientos intermedios” o semiposiciones. [↑](#footnote-ref-9)
10. La enseñanza refiere a cómo el docente organiza las actividades para propiciar la transmisión de los contenidos que considera pertinentes. Se alude así, a metodologías, estrategias o modos de enseñar, entendiendo que ninguna de ellas garantiza que el niño aprenda. Es necesario diferenciar el tipo se aprendizaje espontáneo que los niños realizan en el ámbito familiar y social, del aprendizaje sistemático que realizan en el ámbito escolar, organizado a través de propuestas previstas y planificadas. [↑](#footnote-ref-10)
11. Aprendizaje refiere a los procesos cognitivos a través de los cuales el niño se apropia nuevos de saberes e instrumentos para comprender la realidad. Estos procesos suponen que el sujeto que aprende, interpreta, resignifica la información y construye el conocimiento en un interjuego mutuo con el objeto de conocimiento. [↑](#footnote-ref-11)
12. El concepto de andamiaje es de Bruner, quien lo relaciona con el de Zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Se trata de “apoyos” que permiten al niño realizar acciones –que aún no domina con autonomía-, con la ayuda de su educador. [↑](#footnote-ref-12)
13. Estas formas de enseñar son producto de una investigación educativa en niños menores de 3 años y están publicadas en: Soto, C. Violante, R. (2005) Cap I “Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza”, en Soto, C. Violante, R. (comp.) “En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas”. Ed. Paidós. Bs. As. [↑](#footnote-ref-13)
14. El concepto de “participación guiada” se corresponde con las conceptualizaciones de Rogoff, B. [↑](#footnote-ref-14)
15. Eisner, E. (1995) , Educar la visión artística, Paidos [↑](#footnote-ref-15)