

Repertorios de *propuestas* **didácticas** para la Educación Inicial



*Ministerio de Educación
Dirección General de Educación Superior*

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Marcela Pelanda

DIRECTORA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Helena Alderoqui

DIRECTORA DE FORMACIÓN DOCENTE
Graciela Uequín

SUPERVISIÓN DE NIVEL INICIAL
Virginia Fernández
Mónica Sansone

EQUIPO PEDAGÓGICO DE LA DGES
Rosa Violante
Fabiola Ruiz
Alejandra Fernández
Laura Bianchi
Silvia Laffranconi
Claudia Soto

EQUIPO DE COMUNICACIÓN DE LA DGES
Cinthia Rajschmir
Catalina Sosa
Pablo Sletatt Cohen
Facundo Rodríguez Alonso



Presentación

El presente cuadernillo es el resultado de un trabajo colectivo, de construcción y elaboración conjunta de significaciones de las propuestas educativas para el Nivel Inicial.

Con el fin de enriquecer los modos de enseñar, en estos textos se plantean recorridos temáticos, se descubren articulaciones entre juego y arte, se abordan definiciones conceptuales y se sugieren propuestas orientadoras para desplegar actividades.

Asimismo, se comparten reflexiones acerca de las formas de habitar los espacios y sobre el desarrollo integral de la infancia.

Marcela Pelanda

Directora General de Educación Superior

Sumario

Espacios de juego en la Educación Inicial: **patios**

4

Cada patio se constituye en un espacio habitable por aquellos que entretienen allí sus vínculos, despliegan sus actividades y lo transforman día a día.

Los lenguajes artístico-expresivos en la Educación Inicial: **Bibliotecas**

2

Las Bibliotecas Escolares son espacios donde no solo se organizan los libros conforme a un criterio especializado, sino que se promueven acciones tendientes a ampliar universos, ya sea ficcionales, informativos o artísticos en general.

Experiencias estéticas con niños pequeños

18

El juego es un contenido en sí mismo, o sea que enseñamos a jugar, a ampliar su repertorio lúdico, a participar de propuestas de juego diversas, a desplegar las posibilidades lúdicas de los niños.

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa. Dirección General de Educación Superior.

3

Espacios de juego en la Educación Inicial: **patios**

Por Laura Bianchi¹

Introducción

Desde la Dirección General de Educación Superior y la Dirección General de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, se ha iniciado un camino de construcción compartida con la Dirección de Nivel Inicial y la Dirección de Educación Artística, para trabajar articuladamente con posibles y diversas intervenciones en los patios de los jardines de infantes.

Los estudiantes y profesores de las escuelas de arte, junto a los equipos de conducción y docentes de los jardines, comenzaron a integrarse para articular y efectivizar propuestas de intervenciones estéticas en los patios.

A partir de estas propuestas, este texto plantea ideas, conceptualizaciones, preguntas, propuestas como punto de partida para la construcción conjunta de acuerdos y formas de enseñar en las salas de Inicial. En este sentido, el presente es un documento de trabajo “abierto” para que se vayan presentando otros aportes a partir del trabajo conjunto en las salas, encuentros y experiencias.



1) *Coordinadora autoral: Rosa Violante.*

El desarrollo del tema se organiza de la siguiente manera:

1. Los patios que habitamos.
2. Hacia una definición de patio.
3. Los patios de nuestras instituciones.
4. Repensar, intervenir y habitar los patios.
5. Las experiencias estéticas que pueden
6. habitar los patios.
7. ¿Cuáles son las condiciones de una situación de enseñanza que se despliegue en el patio?
8. Espacio, tiempo, grupos.

Los patios que habitamos

En este apartado los invitamos a pensar en la idea de patio o de patios que surge del imaginario personal. Seguramente será diferente en cada caso, porque estará atravesada por sus experiencias de vida y las representaciones construidas a lo largo de su historia.

Quizás podamos encontrar también algunas similitudes o semejanzas en estas imágenes que recuperamos sobre nuestros patios y aquellas que fuimos construyendo social y culturalmente en un entramado colectivo.

Estarán los patios como espacios físicos y arquitectónicos. Pueden ser los de nuestras casas o la de algún familiar, vecino o amigos. O quizás los patios de las instituciones que hemos conocido y recorrido en nuestra escolaridad, la de nuestros hijos o en aquellas en las que trabajamos. Patios con baldosas, con rejas, con toldo, con cielo o con techo, ubicados delante o detrás de la casa, angostos como un pasillo o extendidos hacia el jardín.

Aparecerán también los patios teñidos por las vivencias de la infancia, la adolescencia o la adultez ligadas a nuestras emociones. Allí jugamos, reímos, lloramos, tomamos la merienda, compartimos rondas de mates, descubrimos el perfume de las flores y escuchamos la música que provenía de algún lugar cercano.

Posiblemente todos tengamos el recuerdo de algún patio que fue testigo y parte de un tramo de nuestra vida, solos o acompañados, habitamos ese espacio, que quizás evoquemos al leer estas próximas palabras.

Hacia una definición de patio

Creo que se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos.

La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo (Vecchi, 2006).

El diccionario de la Real Academia Española define, en su primera acepción, la palabra patio de la siguiente manera:

m. Espacio cerrado con paredes o galerías, que en las casas y otros edificios se suele dejar al descubierto.

A esta definición podríamos agregar que también existen patios cubiertos, o que pueden cubrirse y descubrirse según la necesidad. Cada patio cuenta con determinadas dimensiones, iluminación (natural y/o artificial) y características edilicias particulares, que provienen de su estructura arquitectónica. Nos importa destacar también que cada patio es portador de una estética que le otorga identidad, tanto por aquello que muestra, como por lo que subyace a su apariencia. En algunos casos, los aspectos estéticos de un patio acompañan la función para la que ha sido pensado o lo definen en su uso.

Todo patio tiene una historia que lo revela y quizás algún mito o leyenda de aquello no develado. Sin olvidar que cada patio se constituye en un espacio habitable por aquellos que entretejen allí sus vínculos, despliegan sus actividades y lo transforman día a día.

Los patios de nuestras instituciones

Al poner la mirada sobre los patios de las instituciones, nos encontramos con algunos aspectos que aparecen determinados por la estructura arquitectónica y otros que son posibles de ser transformados, modificados o intervenidos, por quienes cotidianamente los habitan.

La historia edilicia donde se ubica cada institución porta un legado: desde su fecha de construcción hasta la función para la que fue pensada originariamente, pasando por las modificaciones (si las hay) realizadas hasta la actualidad.

En algunos casos, la estructura arquitectónica acompaña y favorece la función educativa y lúdica con la que pensamos los patios de las instituciones para la primera infancia.

Pero también sabemos que en otras oportunidades, la arquitectura se hereda y/o se asume como una cuestión fundacional que puede limitar, entorpecer u obstaculizar nuestra tarea docente, si no resignificamos los patios al habitarlos.

Ante estas alternativas podemos preguntarnos:

¿Existe la posibilidad de encontrar algunas variaciones para ese patio?

¿Cómo se puede resignificar y adecuar a las particularidades y necesidades de quienes habitan o pasan muchas horas de sus vidas en esos patios?

¿Podremos pensar el diseño de estos espacios de juego y aprendizaje junto a los pequeños?

¿Qué ideas circulan para significar ese espacio habitable como lugar para el juego y el arte?

¿Cuáles son las experiencias posibles de recuperar desplegadas en ese patio o en otros?

¿Quiénes son los actores institucionales, integrantes de la comunidad o de otras instituciones, con quienes podemos contar para intervenir los patios?

¿Qué debe ofrecer ese patio para que resulte motivador para los niños y los adultos que lo habitan?

¿Cómo organizamos la estancia en ese patio para que los niños puedan disfrutar de las propuestas o experiencias que se desplieguen?

¿Existe la posibilidad de diseñar un patio que se constituya en una oferta de educación integral?

Las respuestas a estas preguntas serán únicas para cada jardín de infantes y dependerán de la flexibilidad con que se aborden las distintas variables que constituyen a ese patio: el de cada institución.

La actitud con la que los equipos de trabajo asuman la mirada reflexiva sobre su patio, es lo que permitirá hacer de él un espacio habitable, acogedor, funcional, educativo y de disfrute para los niños y los adultos, en los distintos momentos y para los acontecimientos que allí se sucedan.

Repensar, intervenir y habitar los patios

La idea de salir a jugar al patio siempre resulta una fiesta, en especial para los niños, quienes son los mejores habitantes de ese lugar, por su inagotable capacidad para reinventar ese espacio que ofrece libertad a su imaginación. Donde las paredes, el piso, el techo o el cielo comenzarán a transformarse en el escenario adecuado para sus juegos y los objetos o elementos que allí aparezcan y cobrarán vida según sus deseos.

La propuesta educativa y la oferta cultural de cada institución podrán encontrar en los patios un ambiente propicio hacia la experiencia lúdica y artística compartida por quienes lo habiten.

El objetivo es que, a partir de lo ya existente o de lo dado, hagamos que los patios de los jardines de infantes sean espacios motivadores desde el juego y el arte, donde las experiencias artísticas y lúdicas circulen, fluyan o se instalen dinámicamente.

Tengamos en cuenta que darle identidad a un patio es más que abrir o habilitar un lugar para jugar, cantar, pintar o bailar... Esa identidad se construye desde el diseño del espacio-patio como ambiente alfabetizador. Un ambiente que enseña, motivador para el despliegue de propuestas que articulen el juego y el arte. Se trata de una construcción colectiva en un proyecto en el que podrá participar toda la comunidad educativa junto a docentes y alumnos, inclusive con otras instituciones, si así se proyecta.

Será necesario, entonces, repensar los espacios-patios, para que se transformen en ambientes cargados de significación y sentido para quienes lo habitan. Las características y particularidades que ofrece cada patio: sus dimensiones, iluminación natural o artificial, objetos, colores, juegos, mobiliario, la presencia o no de la naturaleza, ventilación, la distancia con las salas son datos a considerar para las ideas que tengamos sobre las alternativas que ofrecerá ese patio.

Los siguientes son algunos de los criterios que se pueden tener en cuenta para el diseño de los patios:

- Cuidado del ambiente y criterio estético en el modo de disponer los materiales, objetos, juegos, etc.
- Accesibilidad autónoma por parte de los niños a cada una de las propuestas que ofrece.
- Simultaneidad de varias propuestas alternativas que permitan al niño elegir.
- Experiencias motivadoras de juego y arte.
- Atención en la constitución de una oferta de educación integral.

Las experiencias estéticas que pueden habitar los patios

Las imágenes, los sonidos, el movimiento, las palabras, los silencios, los gestos, etc., que se despliegan en el patio del jardín de infantes pueden constituirse en experiencias estéticas para los pequeños.

Resulta complejo definir el término estética y explicar qué entendemos por ella, más aún en un tiempo histórico donde ya no existe un único criterio estético, sino que coexisten múltiples y diversas ideas. Veamos Vecchi (2006) define la dimensión estética de esta manera:

Creo que la dimensión estética es parte integrante de una estructura de pensamiento que siempre, y en cualquier caso, es capaz de procesos evolutivos, y que en las situaciones de aprendizaje puede sustentar y alimentar un conocimiento que no solo se nutre de información, sino que, evitando una definición fácil de las categorías, lleve a una relación sensible y de empatía con las cosas, solicitando la creación de conexiones.

En nuestras escuelas infantiles, ¿se habilita el ingreso a las nuevas estéticas? Sería interesante pensar cómo hacer para que estas ingresen y formen parte de la mirada crítica y creativa de los niños.

A lo largo de este escrito, proponemos algunos criterios a tener en cuenta para que nuestros patios se conviertan en espacios donde las experiencias estéticas de todo tipo sean posibles.

La idea es que los patios se transformen en escenarios posibles de

acontecimientos estéticos variados, que formen parte del proceso de alfabetización cultural² que ofrezca cada institución.

La presencia de los lenguajes verbales y no verbales hace también a este concepto de alfabetización cultural, al que adherimos. Por otro aspecto que queremos destacar a favor de las propuestas con las que intentaremos poblar e intervenir los patios es la plasticidad con que los niños se expresan articulando diferentes lenguajes artísticos.

Estamos habituados a realzar la capacidad de los niños hacia los cambios tecnológicos o la ductilidad con la que se disponen frente al universo virtual. Los niños pequeños poseen esa misma capacidad y permeabilidad al momento de entrar en diálogo con las expresiones artísticas contemporáneas, sensibles y sin prejuicios ante los desafíos de los nuevos paradigmas que plantea el arte.

Por mencionar solo un ejemplo, el lugar del espectador, sea niño o adulto, hoy ha cambiado. Rescatamos y transcribimos algunas ideas escritas sobre este tema:

Estamos habituados como espectadores a tener una actitud contemplativa frente a la obra de arte, silenciosa, sin pasar la frontera de la línea que separa la distancia que debemos tomar para mirarla y sin la más mínima intención de tocarla. Esto define la forma apreciativa que propone la obra clásica en su relación con el espectador, que las nuevas tendencias de las artes visuales ven afectada y transformada en su presentación ante quien participa del hecho estético.

El término participación ya nos está dando un dato sobre los cambios que propone el arte contemporáneo en su relación con el espectador, quien pasa a tener un rol activo y en muchos casos hasta participativo en su posibilidad de transformar la obra artística.

2) Alfabetización cultural refiere al proceso a través del cual los sujetos se apropian de un modo activo de todos los lenguajes y producciones del entorno, de la cultura. Tomando las palabras de Zabala (2000) es importante considerar que la escuela ha de asumir el compromiso que implica lograr la "progresiva alfabetización cultural". Esta última atendiendo a no priorizar solo la alfabetización instrumental (leer, escribir, habilidades básicas), sino a la formación cultural de los sujetos incluyendo el mundo de las nuevas tecnologías, educación física, artística, lingüística ampliada a otros lenguajes extranjeros y compromisos axiológicos. La Alfabetización cultural forma parte junto con el Desarrollo Personal y Social de las dos líneas en las que se ha de organizar la enseñanza para lograr promover la Educación Integral en los niños.

Jyula Kosice crea en el año 1944 la primera escultura articulada y móvil llamada Rôyi³, que permitía e invitaba a ser modificada por el público, a modo de juego interactivo. Este es un indicio de que las obras de arte están dejando el lugar “sacralizado” que les tocó ocupar en siglos anteriores, para empezar a proponer un diálogo con los espectadores que supera la actitud contemplativa, dando lugar a una apreciación participativa y/o de intervención donde ambos se modifican (Bianchi, 2015).

Dentro del universo estético del arte contemporáneo, podemos decir que no solo el lugar del espectador se ha ido modificando. En este sentido,

[También aparecen] formas y contenidos del arte que irrumpen en la mirada contemporánea, aunque tengan ya más de medio siglo de existencia: videoinstalaciones, performance, intervenciones, arte callejero, land art, body art, entre otras, comienzan a circular y hacerse visibles en soportes, materiales y espacios diversos y diferentes a los conocidos. Los cuerpos, los objetos y los espacios públicos y privados son posibles de verse transformados por la intervención artística y la intervención del público.

También se rompen las fronteras de los espacios que legitiman el arte y los museos ya no son el único lugar destinado a mostrar obras, un edificio puede sorprendernos en su apariencia habitual como soporte de una proyección de imágenes lumínicas. Del arte tangible y permanente hacia el arte efímero han sucedido grandes transformaciones no sólo en su presentación sino también en su relación con el espectador (Bianchi, 2015).

Lo importante de ampliar las fronteras de las experiencias estéticas que pueden habitar los patios es que las dinámicas actuales proponen la multiplicidad de escenarios y actores sobre los que se construye el aprendizaje.

La riqueza que producen las experiencias realizadas fuera y dentro de la escuela, tanto desde la participación como espectadores activos como transformadores de algunos espacios representan, para los niños y también para los adultos, un impacto que los docentes debemos valorar e incluir al momento de diseñar experiencias estéticas vinculadas al arte.

3) Para saber más ver: <http://www.malba.org.ar/wp-content/uploads/2014/04/Kosice.pdf>

A continuación enunciamos algunas experiencias estéticas posibles de desplegar en los patios:

- Ofrecer un espacio-patio diseñado con esculturas lúdicas, pinturas murales, relieves interactivos u otras experiencias artísticas que habiten, convivan e inviten a los niños y adultos a interactuar con ellas.
- Una organización general del patio como ambiente alfabetizador, que cuente con sectores acondicionados para la lectura de un libro, escuchar música, mirar un video de danza o la apreciación individual o grupal de distintas expresiones artísticas en diferentes soportes.
- Salir al patio acompañados de un adulto que invite y acompañe a mirar el cielo, los árboles, creando un clima que enseñe a escuchar el sonido del viento, los pájaros, o algún murmullo lejano.

¿Cuáles son las condiciones de una situación de enseñanza que se despliegan en el patio?

El espacio: patio

Como ya dijimos, el patio se constituye en un ambiente habitable siempre exterior a las salas (aunque sea cubierto), donde el adentro y el afuera pueden entablar un diálogo. Las propuestas pueden presentar una continuidad de lo que suceda en las salas o estar pensada exclusivamente para ese espacio.

Es importante establecer un límite para albergar el acontecimiento o lo que allí suceda. No será igual el espacio-patio, si la idea es apreciar un grupo de ballet que nos visita, a diferencia de si la propuesta es salir a jugar con un mural interactivo que está emplazado en el patio.

Pensar el espacio como experiencia es diseñar ese patio como un ambiente versátil que invita, contiene y despliega la propuesta cultural y educativa, pudiéndose modificar en cada caso.

El espacio no es algo que el docente ha de considerar como dado e inamovible, sino como una variable didáctica más a diseñar y planificar. En este sentido, coincidimos con Iglesias Forneiro (1996) cuando afirma: El espacio pasa a formar parte sustantiva del proyecto formativo: se convierte en una de las variables básicas del proyecto

(es un elemento curricular) no es ya el lugar donde se trabaja, no es solo un elemento facilitador sino que constituye un factor de aprendizaje” (Iglesias Forneiro, 1996).

¿Qué tiempo se promueve?

Concurrir al patio siempre es considerado un tiempo electivo, un tiempo de libertad, en tanto allí se elige a qué se juega o qué se hace. Si el patio ofrece oportunidades para elegir según deseos y necesidades, y las ofertas apelan al juego y al arte, es necesario ir construyendo una organización de tiempos más flexibles que permitan el tiempo de la creación, el tiempo de la contemplación tiempos propios de las experiencias estéticas.

En el desarrollo de la vida institucional nos encontramos con los límites pautados por el tiempo estipulado por los horarios. Muchas veces la estancia en el patio se rige por este tiempo que permite organizar algunas dinámicas para que todos puedan disfrutar de ese espacio.

Pero también existen otras alternativas que hacen del tiempo una variable flexible ligada a las experiencias artísticas o lúdicas que se ofrezcan.

Aquí podríamos recordar los versos de María Elena Walsh⁴ cuando dice:

*Quiero tiempo pero tiempo no
apurado, tiempo de jugar
que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto
y no enjaulado adentro de un des-
pertador...*

4) “Marcha de Osías” (fragmento).

A modo de cierre y apertura

Como síntesis de lo expresado hasta aquí, y con la certeza de que se abren nuevos temas para incluir en estas ideas que propone la intervención de los patios desde una mirada reflexiva, que rescate lo ya existente y aporte aquellas modificaciones o transformaciones deseadas, desde una propuesta educativa que motive, asombre e invite a los niños a habitar ese ambiente junto a otros, deseamos que cada patio se transforme en un espacio habitable y que este sea como un espejo en el que podamos identificarnos por sus características y peculiaridades, al que sintamos como propio, pero no en el sentido posesivo, sino como aquel que ha sido pensado e intervenido por nuestra mirada y nuestro accionar, cargándolo de significaciones, que podrán ir variando a lo largo del tiempo.

Sabemos que algunos jardines de infantes ya disponen de sus patios como espacios habitados por todos los niños y adultos, en los que se despliegan propuestas educativas integradas al proyecto institucional o de sala.

En otros casos existen patios o espacios que podrían acondicionarse para distintos fines, pero que necesitan de un tiempo para rediseñarse, desde el acuerdo de ideas entre los actores institucionales, los insumos materiales, si así lo requiere, y fundamentalmente el diseño de las experiencias que allí se ofrezcan.

Bibliografía

Berger, John (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Bianchi, Laura (2015). "Artes visuales y creatividad: un desafío contemporáneo en la educación de la primera infancia". En Azzerboni, Delia (comp.): *La creatividad en las escuelas infantiles*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Currícula. (2000). Niños de 4 y 5 años.

Iglesias Forneiro, María (1996). "La organización de los espacios en la educación infantil". En Zabalza, Miguel (comp.). *Calidad en la educación infantil*. Madrid. Narcea.

Soto, Claudia y Violante, Rosa (2011). "Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares". Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial.

Ullúa, Jorge (2008). *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Vecchi, Vea (2006). "Estética y Aprendizaje". En Hoyuelos, Alfredo: *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. España: Ediciones Octaedro.



Espacios de juego en la Educación Inicial: patios.



Por Silvia Laffranconi¹

Los lenguajes artístico-expresivos en la Educación Inicial: Bibliotecas

CITA A GRACIELA MONTES

*(...) yo hablo aquí de ensanchar la frontera,
de construir imaginarios, de fundar ciudades
libres, de hacer cultura, de recuperar el sentido,
de no dejarse domesticar, de volver a aprender
a hacer gestos, a dejar marcas (...)*

Graciela Montes, en La frontera indómita.

Introducción

En el presente trabajo se desarrollará el tema de Bibliotecas Escolares. Se incluyen reflexiones generales y luego se exponen algunos criterios y sugerencias que se pueden tener en cuenta para el armado de la Biblioteca.

Organizaremos el texto en los siguientes apartados:

1. ¿Qué entendemos por Bibliotecas Escolares?
2. Condiciones del espacio y la ambientación.
3. Respecto de la selección de los libros y del “desmalezamiento” de la Biblioteca.
4. ¿Qué criterios debemos tener en cuenta para la selección de los libros?
5. ¿Qué otras actividades además de “leer” libros se pueden realizar en las Bibliotecas Escolares?
6. ¿Qué relación existe entre las propuestas que aquí se defienden y lo enunciado en los Diseños Curriculares vigentes y en otros documentos de apoyo?
7. Algunos planteos para la reflexión. Preguntas y primeras respuestas para compartir.

1) *Coordinadora autoral: Rosa Violante*

1 - ¿Qué entendemos por Bibliotecas Escolares?

Las Bibliotecas Escolares son espacios donde no solo se organizan los libros conforme a un criterio especializado, sino que se promueven acciones tendientes a ampliar universos, ya sea ficcionales, informativos o artísticos en general. Esto se desarrolla en un ambiente propicio para tal fin; tanto en un espacio específico dentro de la institución, como en la propia sala.

En todos los casos, es de vital importancia tener en cuenta la necesidad de contar con una ambientación física y sonora en la que no interfiera el resto de las actividades de la vida cotidiana en las aulas. Un espacio cálido, con paredes que alberguen tanto las producciones de los niños como obras de distintos artistas, locales y/o universales.

Este ambiente estará destinado, además, a ampliar el marco imaginativo e interpretativo de los niños, abriendo mundos posibles a partir de diferentes propuestas que garanticen el acceso a bienes culturales tendiendo puentes a la diversidad.

2 - Condiciones del espacio y la ambientación

Como mencionamos en el punto anterior, el espacio es uno de los aspectos centrales al pensar la Biblioteca Escolar. Quizás se trate de un ambiente pensado específicamente para tal fin y compartido entre todas las salas e, incluso, con el Nivel Primario o de una biblioteca ambulante, que requerirá mínimamente de una alfombra desplegada en algún rincón, marcando el territorio de la lectura, o una

biblioteca en la propia sala, conviviendo con otros espacios y momentos del devenir cotidiano. Lo esperable es que, tanto la biblioteca del aula como la institucional, sean ámbitos en donde se preserve a los niños de los ruidos del ambiente y les proporcionen comodidad para disfrutar de ese momento literario.

Más allá de la realidad que se nos presente, la idea de la Biblioteca Escolar es que sea pensada como un espacio interactivo en el que el adulto oficie como mediador. Y por mediador entendemos a la persona que acompaña, sugiere, observa; propone, lee, narra; o brinda herramientas de búsqueda para que cada niño se encuentre con el libro que necesita/quiere leer.

Los usos que se le dará a la Biblioteca dependerán en gran medida de su organización y del lugar que ocupa física y simbólicamente en la institución.

Suponiendo que tiene un lugar físico estable, otro de los aspectos a pensar es el de la ambientación. En ese punto sería deseable que prevalezca una impronta artística en la que haya reproducciones de obras pictóricas o fotográficas, documentales o artísticas. Y lugares destinados para exponer las producciones de los niños. Que puedan sentarse o recostarse cómodamente, tanto para leer como para escuchar.

El recurso simbólico de la “alfombra o manta literaria” es interesante para tener en cuenta, sobre todo en espacios que no están delimitados y deben organizarse ad hoc. Es importante que la alfombra sea confeccionada por las familias de los alumnos de la sala.²

Esta alfombra es un elemento que tiene una función convocante. Cuando el docente la despliega, indica que se abre el tiempo de la lectura, del intercambio y del diálogo a partir de la lectura de diferentes tipos de textos, sean estos literarios, informativos, artísticos, etc.

En la Biblioteca, además de los libros, no deberían faltar otros recursos, igualmente válidos, para ampliar el universo cultural de los niños, como una computadora (o un celular) y una pantalla para realizar búsquedas por internet, leer cuentos en YouTube previamente seleccionados por el docente o ambientar un momento de producción con un repertorio musical adecuado para la ocasión, etc. También es importante que haya un espacio para los títeres al que llamaremos “escenario mínimo” y estará dotado de los elementos necesarios para que ocurra la ficción.

2) Con respecto a la elaboración de las “mantas o alfombras” pueden confeccionarse con diversos materiales, como: totoras, telas de diferentes texturas, trapos de piso, sachet de leche, fiselinas, etc. Y posteriormente, intervenir estéticamente con la intervención de las familias y los niños, en una jornada. En algunos casos -como paso final- se protejan con algún material plástico, para que se preserven de las manchas. En el recorrido por los jardines hemos observado distintas experiencias, siempre interesantes, en las que estas promueven la reunión del para el inicio de un momento literario.

3 - Respecto de selección de los libros y del “desmalezamiento” de la Biblioteca

Sabemos que cada espacio de Biblioteca está dotado de libros y/o colecciones que han sido distribuidos por diferentes organismos del Estado. También, que suele haber compras por parte de las instituciones. Seguramente, habrá libros que han sido donados por las familias, o empresas, o que han formado parte de una lista de compra de materiales y se han adquirido en un quiosco o supermercado. Muchas veces, estos libros quedan en los estantes a lo largo del tiempo, sin que se los consulte.



Lo cierto es que un buen trabajo previo al uso de las Bibliotecas al inicio del año, será el de “desmalezar” aquello que consideramos que no es de calidad o que solo responde a una necesidad del mercado editorial o a una propuesta demasiado infantilizada que no suma al imaginario de los niños. Por lo que los docentes, al momento de seleccionarlos,

tendrán la tarea de realizar una segunda “selección” a la que ya se hubo realizado. Es importante estar en conocimiento de que los libros que son distribuidos por el Estado responden a una minuciosa selección que se realiza entre especialistas en literatura, teniendo en cuenta la variada y copiosa oferta del mercado. Consideramos que la compra de una colección³ de libros para la institución debería acercarse lo más posible a la rigurosidad y exigencia necesarias que garanticen un equipamiento de calidad.

Sería interesante tener un registro de cuál ha sido el movimiento de lecturas y préstamos de libros del año anterior y hacernos algunas preguntas que nos ayuden a tomar decisiones. Por ejemplo: ¿Por qué determinados títulos han sido más pedidos por los niños y/o las familias? ¿Será porque a la docente les gustan más? ¿Será porque las imágenes les resultan más atractivas? ¿O por la historia que narran? Las mismas preguntas se harán con aquellos libros que no se piden. En este caso, pueden agregarse otras preguntas:

¿Será porque la docente no los ha leído o porque los ha leído pero no imagina qué intercambio puede realizar con los niños después de su lectura? ¿O simplemente porque está en un lugar poco accesible de la Biblioteca? En este caso, son muchas las sorpresas que suelen llevarse quienes, después

3) En este caso, entendemos por “colección” a un conjunto de libros que han sido seleccionados por algún organismo/entidad, etc. y son incorporados a las bibliotecas de las instituciones. No responde en este caso a un criterio editorial, en el que se utilizan otros criterios para su selección.

de hacerse esas preguntas, se encuentran con que “ese libro que había desechado” realmente valía la pena; o, por el contrario, verán que hay libros que no son acordes a los criterios de selección de esa escuela en particular, pero que pueden sumar, intercambiar, compartir con otras escuelas en las que sí son acordes a los criterios que tienen para la organización de la biblioteca.

Estas preguntas nos ayudarán a organizar la Biblioteca escolar y nos harán conscientes de las necesidades, debilidades y fortalezas del material con el que cuentan.

En este punto, vale recordar las palabras de Aidan Chambers (2007) sobre el “círculo de la lectura”, el cual consiste en vincular los distintos episodios del acto de lectura:

- 1 - La selección del libro.
- 2 - La lectura y/o escucha del libro o cuento.
- 3 - Las conversaciones formales o informales que surgen de la lectura y/o escucha. O la lectura individual del libro.

Se supone que si tenemos en cuenta lo que sucede en cada una de esas secuencias, cada año se irá enriqueciendo la selección de los libros, ya que los puntos 2 y 3 nos ayudarán a tomar las decisiones adecuadas y podremos responder a una fórmula (que si bien ha sido tomada de la tradición anglosajona), se puede tener en cuenta en este caso: “El libro adecuado, en el momento adecuado, para la persona adecuada”.

4 - ¿Qué criterios debemos tener en cuenta para la selección de los libros?

En la medida que se profundice en las lecturas, los criterios de selección para la elección de un libro se irán complejizando. Intentaremos sugerir algunos parámetros/ criterios posibles para tener en cuenta a la hora de elegir un libro, tanto para la lectura como para la compra o adquisición.

En un principio, hay dos aspectos importantes en los que habría que reparar: las editoriales y los autores.

Más allá de que seguramente tendrán algunas referencias sobre el material con el que cuenta cada Biblioteca y sobre su propio recorrido lector, una tarea interesante para resignificar a la Biblioteca es la de hacer un relevamiento de los libros existentes en ella. ¿A qué editoriales pertenecen? ¿Hay colecciones específicas? ¿Qué autores e ilustradores conocemos?

¿Qué nos puede informar un libro a primera vista?

Una vez que abrimos el libro, nos encontraremos con la página de créditos o página de derechos, en donde están los datos del diseñador del libro, la editorial, dónde fue impreso, etc. ¿Para qué nos sirve esta información?

Tomemos como modelo un ejemplo que nos proporciona Isvan Shritter, un reconocido ilustrador y editor de nuestro país.

Libro: *Lentes, ¿quién los necesita?* Su primera edición es en inglés (1991); su primera edición en español fue en 1994. También observaremos que hubo una segunda reimpresión en el año 1997. “Esto nos puede ayudar a deducir

que este libro ha tenido cierto éxito: ha sido publicado en más de una lengua y ha tenido más de una edición” (Isvan Shritter).

Otros datos importantes del libro que nos seguirán dando valiosa información: “Coordinador de colección: Daniel Goldín; traducción: Francisco Segovia; título original: *Glasses (whoneeds’ em)* 1991, Lane Smith; publicado por Viking Penguin, filial de Penguin Books USA, New York; ISBN: 0-670-84160-0.

Nos dice Shritter al respecto:

Mediante estos datos llego a saber que el libro no está solo en el mundo, sino que pertenece a una colección que tiene un coordinador responsable y de la que se pueden consultar más títulos, si lo deseo; me entero de quién lo tradujo y cómo es el título en su idioma de origen; y descubro que el inglés es el idioma original (...). Finalmente descubro el nombre de la editorial de aquella primera edición y también el país, dato que muchas veces me puede aproximar a la nacionalidad del autor.

Otro dato que nos puede orientar es la referencia a las editoriales en la web. Entrar en sus páginas, nos permite conocer quiénes son, cuáles son sus propósitos; con qué otros títulos cuentan, qué autores convoca, etc. También podemos buscar más datos de los autores.

Otros aspectos a tener en cuenta, tienen que ver con la calidad de la narrativa y/o de las imágenes e ilustraciones. Algunas preguntas que podríamos hacernos: ¿Se utiliza un lenguaje infantilizado y/o escolarizado o se respeta el vocabulario teniendo en cuenta la

necesidad del relato? ¿La trama de la narrativa mantiene despierta la atención? ¿Repara más en un mensaje didáctico y/o ejemplificador que en la calidad del relato? ¿La imagen enriquece el texto o viceversa?

5- ¿Qué otras actividades, además de “leer” libros, se pueden realizar en las Bibliotecas Escolares?

Hemos mencionado, al referirnos a la ambientación de las Bibliotecas, que sería interesante contar con otros elementos, como una computadora o celular conectados a una pantalla; y un espacio para los títeres y/o la dramatización. Es decir que la Biblioteca no solo es un espacio para leer o narrar, sino para ampliar el universo cultural de los niños a partir de la integración de distintas disciplinas artísticas.

El uso de la computadora y la pantalla es importante, dado que, por medio de material audiovisual ampliamos el material para compartir con los niños relatos, obras, etc. Para ello se debe contar con un banco digital de contenidos con material suficiente para ese propósito.

6-¿Qué relación existe entre las propuestas que aquí se presentan y lo enunciado en los Diseños Curriculares vigentes y en otros documentos de apoyo?

El contacto del niño del Nivel Inicial con la literatura infantil es, ante todo, un contacto gozoso, placentero. No puede ser de otro modo si se piensa que la literatura es una de las manifestaciones artísticas del hombre. Es preciso señalar entonces, que escuchar un cuento, leer un poema o ver una

obra de teatro, por poner algunos ejemplos, son experiencias sensibles comparables a oír música, asistir a un espectáculo de danza, mirar una fotografía o ver una película (Diseño Curricular para Nivel Inicial. CABA).

En este documento hemos planteado la necesidad de una literatura que enriquezca el universo cultural de los niños y para ello hicimos hincapié en la ambientación de la Biblioteca, así como hemos destacado el cuidado en la selección de los libros. También hemos reparado en las herramientas que deberían estar disponibles para ampliar dicho universo y sugerimos resignificar ese espacio, analizando el material con el que contamos.

En consonancia con el Diseño Curricular para la Educación Inicial, creemos que el enriquecimiento de las Bibliotecas, contribuirá a “formar un lector/escucha competente, sensible y crítico”, dado que los textos literarios son “manifestaciones artísticas en donde el peculiar trabajo con el lenguaje posibilita una interesante gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión, las emociones y sensaciones, el conocimiento, la imaginación”. Por lo tanto, “implica plurisignificación, es decir que el sentido de un texto literario se construye por la interacción de quien lo lee o escucha”.

En relación a la selección de textos, acordamos con el Diseño Curricular, en considerar los textos *que ayudan a crecer, en los que los niños reflexionan para elaborar sus propias escalas de valores, en los que fortalecen su autonomía, en los que les permiten cooperar con los demás.*

Este es un papel importante de la literatura: ser generadora de una reflexión autónoma, suscitar a través de sensaciones y emociones un pensamiento crítico y divergente, propio de un individuo libre que aporte a su sociedad.

Por lo tanto, como hemos desarrollado en este documento de orientaciones, es prioritario

asegurarse de la calidad estética de los textos (...), como también de las características que los hacen más atractivos y enriquecedores para estas edades. Esto implica conocer el momento de crecimiento que están atravesando los niños, sus necesidades, sus posibilidades, sus intereses en cuanto al mundo que los rodea.

Y considerar dichas necesidades, implica partir de la base de que cada niño es diferente y cada grupo de cada año, también lo es.

7. Algunos planteos para la reflexión. Preguntas y primeras respuestas para compartir

¿Una Biblioteca es sólo un estante o un bolsillero con libros?

Podríamos decir que sí, si pensamos en la biblioteca de una casa, en la que los libros se organizan de acuerdo al criterio de un grupo mínimo de personas. Sin embargo una Biblioteca Escolar es un dispositivo que enseña en sí mismo, por lo tanto en el caso de la Educación Inicial, posibilitará a los niños a que aprendan criterios de búsqueda y modos de organización que luego los ayudará a interactuar con otras bibliotecas fuera de la institución.

Una vez lograda esa selección cuidadosa en la que sabremos a conciencia qué ofrece nuestra biblioteca, será el momento adecuado para pensar cuáles son los tiempos que destinaremos a la lectura y/o a la escucha y cómo organizaremos cada propuesta. Y en esa reflexión, será necesario observar atentamente si el devenir de la vida cotidiana nos ha llevado a transformar el espacio de la biblioteca en un “les leo algo mientras que los vienen a buscar o esperamos a que llegue el profesor de Educación Física”.

Quizás se pregunten por qué hemos mencionado tales ejemplos. Nos interesa reflexionar y analizar juntas las prácticas cotidianas para confirmar aquellas que consideramos contribuyen a la formación de lectores, o para cambiar otras. Nos convoca el desafío de pensar qué estamos enseñando cuando ponemos a disposición de los niños una pila de libros que tenemos a mano o que nos fueron acercando o donando sin prestar atención a su selección. Intentamos en cierto modo “provocar” e “incomodar”, en el intento de desnaturalizar ciertas prácticas que suelen producirse a lo largo del año en las instituciones.

¿Armar un espacio con libros cuidadosamente seleccionados alcanza para promover la lectura?

Una vez que hemos logrado revisar la Biblioteca Escolar y proponer las categorías adecuadas para su funcionamiento, será el momento de plantearse de qué otras maneras favoreceremos el interés por la lectura, buscando alternativas posibles, tanto en los proyectos áulicos como institucionales y en vinculación con la comunidad educativa.

Por ejemplo, si la Biblioteca Escolar aún no tiene nombre, será una oportunidad para pensar en uno que sea representativo para la comunidad educativa y organizar el modo en que todos participen, tanto de su elección como de su inauguración. También se puede organizar un ciclo de lectura con distintas personas de la comunidad o procurar algunas acciones en articulación con instituciones vecinas. De esta manera, la biblioteca se irá convirtiendo en un espacio dinámico en el que se promueve la lectura y el trabajo conjunto.

¿Un adulto que comparte los haceres del lector, enseña?

La Biblioteca es un espacio en el que se promueve el acceso, una llave para abrir otros “mundos posibles” que los ayudarán a ampliar ese universo con imágenes sensoriales, con relatos arraigados en la tradición y cargados de historia, con absurdos y disparates que complejizarán el uso del lenguaje, con imágenes que requerirán nuevas formas de lectura, con información que responde inquietudes, etc. Por ese motivo, cuanto más comprometidos estemos con la Biblioteca y jerarquicemos su espacio y sus tiempos, mayores serán las oportunidades de enseñanza y de aprendizajes múltiples y diversos que enriquecen el universo de los niños. Si los niños nos ven interactuar con la biblioteca y con la lectura cotidianamente, sabrán que es una necesidad.

¿Enviar semanalmente un libro de la Biblioteca a los hogares es suficiente para involucrar a las familias en el proceso de formación de lectores o alfabetización inicial?

Hemos mencionado que sería necesario ampliar el espacio de lectura por fuera del aula y de la institución; y en ese sentido, cada comunidad tendrá diferentes características y modos de acceso a la lectura. Una vez que los docentes hagan ese relevamiento, será el momento de plantear distintas estrategias para que se produzca la “continuidad” de la lectura, creándose un hábito de préstamos e intercambios que la mantengan activa.

A modo de cierre

Los planteos del apartado anterior pueden ser motivo de trabajo conjunto en los encuentros con docentes en los jardines. Las producciones que de estos espacios surjan pueden sumarse a estas primeras respuestas. También los convocamos a pensar en otros aspectos o aportes de experiencias que estén realizando o que consideren de interés incluir en este documento de trabajo.

Seguimos en la tarea de poner en marcha, reflexionar, sistematizar, escribir y compartir nuestras prácticas alrededor del desafío de profundizar el trabajo que ya se viene realizando en las Bibliotecas Escolares de nuestras instituciones.

Bibliografía:

- Chambers, Aidan (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial - Niños de 4 y 5 años*.
- Laffranconi, Silvia (2010). “Acerca de los libros y la narrativa en la Educación Inicial” - Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Patte Genevieve (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shritter, Istvan (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Por Claudia Alicia Soto¹

Experiencias estéticas con niños pequeños

Introducción

En el presente trabajo se desarrollará el tema de juego y el arte en las salas con los más pequeños. Si bien se ha pensado el juego como propuesta diferenciada de las propuestas artísticas, se proponen algunas ideas (solo un esbozo) para pensar también actividades en donde juego y arte se potencien mutuamente.

En el último apartado se incluyen las primeras reflexiones generales en donde se abordan varias temáticas que incluyen al juego y las experiencias estéticas.

El texto propone los siguientes apartados:

1. Afirmaciones para reflexionar acerca del juego.
2. Los tipos de juego y las formas de enseñar a los más pequeños.
3. Algunas propuestas de juego y arte.
4. Primeras sugerencias generales para las salas de bebés y niños pequeños.

1) Coordinadora autoral: Rosa Violante



Afirmaciones para reflexionar acerca del juego

Aquí les proponemos pensar qué características asume el juego en bebés y niños en sus primeros años. Comprender estas características, permite a los educadores tomar decisiones en situaciones de juego, reflexionar en cómo participar, potenciar y propiciar el ingreso de los niños al campo lúdico.

El juego es humanizante. Si bien es efímero y no busca un producto, provoca aprendizajes. El juego es el contenido principal a enseñar. Es un contenido en sí mismo, o sea que enseñamos a jugar, a ampliar su repertorio lúdico, a participar de propuestas de juego diversas, a desplegar las posibilidades lúdicas de los niños. Esta idea es interesante para centrar la reflexión en la mirada del educador, un educador que considera como contenido central enseñar a jugar. Por ejemplo, en los juegos con objetos, los niños aprenden a jugar (como contenido) y, a su vez, a conocer sus propiedades, a compartir el material, a desarrollar aspectos psicomotores, etc. Es claro ver cómo otros contenidos se ven implícitos en la situación de jugar. Cuando proponemos juegos a los más pequeños, lo central es jugar, enseñarles a participar de propuestas lúdicas, que iniciarán, a veces, los adultos y continuarán los niños y, otras veces, serán iniciadas por los pequeños y complementadas, si fuera necesario, por los educadores (M.E.N 2013).

El juego tiene una finalidad en sí mismo. Lo central es enseñar a jugar a los pequeños y, siempre que el juego está presente, el niño se desarrolla de manera potenciada, porque no solo aprende a jugar, sino que también aprende un sinnúmero de contenidos que se encuentran implícitos en esa enseñanza. A través del jugar, el niño se conecta con un aspecto esencial de su ser. Por esta razón decimos que el juego es humanizante. Esto contribuye a una educación integral del pequeño.

En la línea planteada, se puede afirmar: 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, con el espacio y con los objetos. Jugar y enseñar a jugar es promover desafíos cuya resolución implica aprendizajes múltiples (M.E.N 2013).

El juego implica una acción no real, no literal, sino Ficcional

El juego involucra una acción no real, que se inscribe en el campo de la ficción. Al igual que la literatura, la pintura, el teatro, etc., el juego implica el acceso a mundos representativos que simbolizan aspectos vinculados, tal vez, con el temor, la alegría, la soledad, la amistad, los deseos. Aquello que se relata, se pinta, se juega, habita en esos otros mundos. Me escondo bajo una sábana y aparezco; corro para atrapar o para que me atrapen; me deslizo por un tobogán para disfrutar del sortilegio de la caída, del movimiento; la reiteración de una acción que no busca más que realizarse, de manera “inútil”, humanizante y ficcional. Esconderse, correr, deslizarse no busca, por ejemplo, correr para llegar a algún lugar, sino para jugar. Esta acción podría ser leída como algo inútil, ya que no tiene una finalidad práctica, su finalidad es jugar y esto permite comprender cómo el juego forma parte, y contribuye, junto con otros ejes de experiencias, a una educación integral. Para que se pueda crear ese mundo ficcional, es necesario que el adulto, al jugar con el pequeño, participe creando un clima lúdico, con miradas cómplices, exagerando el tono de voz, exagerando un movimiento para comunicar que se trata de un juego y no de una acción real en donde los jugadores expresan “su consenso” de ser partícipes de una acción ficcional.

Requiere de la reiteración, de un Formato que se repite

El bebé/niño realiza múltiples acciones (succionar, arrojar, golpear, sacudir, etc.), cuando estas acciones se organizan en una secuencia en cadena que se reitera, que se comunica entre jugadores y se vuelve a realizar, es factible que surja el juego. Así podemos afirmar que hay un juego, ya que tiene una estructura o formato, o sea una secuencia de acciones que se repiten siempre igual o con pequeñas modificaciones. Veamos algunos ejemplos: los juegos de toma y daca, en el que el adulto entrega un objeto y lo vuelve a pedir diciendo: “gracias”, con una sonrisa; o en el que dice: “Hola”, saluda con la mano esperando que el bebé se ría y agite su mano, representan sencillas formas o formatos que arman la estructura de juego.

Cuando enseñamos un juego conocido, o cuando el juego está surgiendo, es necesario repetir la estructura para que se consolide y se comunique entre los jugadores. También podrán surgir variantes y el juego se ampliará y diversificará.

Requiere de la acción e involucración de los sujetos

El juego maximiza la comunicación entre los que están jugando. Abre un espacio de intercambio de miradas, de gestos, sonrisas, respuestas. Cuando los niños son muy pequeños, generalmente es el adulto quien abre este espacio, buscando la mirada, iniciando acciones que desarrollen un formato. Pero solo cuando los jugadores quieren jugar, se involucran en el juego, sus acciones lúdicas se comunican y se disparan en un diálogo lúdico que se abre a múltiples posibilidades.

Tal como hemos planteado, el juego requiere una comunicación entre jugadores, un acuerdo entre los participantes (no necesariamente explícito) que dé cuenta de que lo que se realiza es juego, es ficción y no una acción real. La forma de jugarlo también se comunica entre los participantes, quienes deciden por su voluntad participar.

Produce emociones diversas, placer, desafío, resoluciones inciertas

El juego produce involucramiento de los jugadores, lo que los lleva a sentir emociones de placer, miedo, alegrías compartidas, a la par que interés en el encuentro con otros y la resolución de problemas que el mismo juego va proponiendo. Abre a un espacio de aprendizajes en donde el jugador aprende algo más de lo que ya sabía, lo adentra en la cultura social y en la relación con los otros.

El juego promueve sujetos que se desarrollan con mejores posibilidades de vincularse, crear, probar, explorar y comunicarse.

Requiere de un adulto que lo enseñe, lo sostenga, lo inicie y lo potencie

El adulto puede iniciar un juego o bien continuar uno que inició el pequeño. Cuando en el juego se involucra un adulto, que parte de observar al niño sin interrumpirlo, generalmente su participación potencia el desarrollo del juego. Así, el adulto armará con las acciones del pequeño un formato que se reitera, repitiendo acciones que le dan sentido al juego.

El adulto, el docente propone en la acción, formas de jugar, a la par de ofrecerse como modelo de juego, pone su cuerpo haciendo acciones conjuntas con los pequeños.

A su vez, también, a partir de las acciones de los pequeños, el adulto, el docente muestra cómo jugar y, en algunos casos, ofrece desafíos en la misma acción.

Cuando el adulto se sienta con los niños, los observa, interviene en el juego, proponiendo en la acción formas de jugar, el juego y los aprendizajes de los niños se ven enriquecidos.

Es necesario comprender que el juego forma parte de las posibilidades de todo bebé/niño, pero que su surgimiento, desarrollo, se sostiene y potencia cuando hay otro que crea tramas lúdicas con los niños pequeños. El adulto interpela al pequeño, lo inserta en la cultura lúdica y genera con él una trama/diálogo lúdico que se irá conformando en la medida en que ambos se involucren y decidan participar en el juego.

Implica la construcción de un espacio/escenario/materiales

Cuando proponemos situaciones de juego, el armado del espacio con sus materiales es central, para ello el docente pensará con antelación cómo armar esos espacios en los que el niño pueda jugar, eligiendo entre algunas alternativas válidas. La posibilidad de armar varios espacios simultáneos, permite al pequeño elegir, participar en un grupo pequeño, a la par de ofrecer al docente observar y participar en un grupo reducido. Un espacio de multitarea para jugar, resulta muy respetuoso de los intereses y necesidades de los niños pequeños, ya que les permite observar, elegir, alternar posibilidades, y continuar situaciones de juegos diversas. Cuando un docente propone jugar, arma espacios y dispone distintos materiales para promover el juego. Estos espacios surgen de pensar aquellos juegos que quiere llevar adelante, los intereses y necesidades infantiles y las formas y tiempos en que piensa el jugar.

En relación con los tiempos

Desde la propuesta de enseñanza, es muy adecuado pensar en desarrollar experiencias lúdicas en los tiempos de actividades cotidianas, tiempos de actividades intermedias, grupales y electivas (Stein y Szulansky, 1997).

El tiempo destinado para el juego tiene que ser diario. De este modo, el niño puede entrar y salir de las experiencias lúdicas, de acuerdo con sus tiempos y necesidades personales. Así como hay un tiempo de sueño y alimentación personal, también deberá estar organizado el espacio y

los materiales para que el tiempo de juego suceda según la lógica del tiempo personal.

Estas características que asume el juego, y las formas en que los docentes pueden enseñarlo, buscan ser una manera de pensar, cómo actuar en cada situación real en el que adultos y niños participen en una situación lúdica.

Los tipos de juego y las Formas de enseñar

Veamos a continuación algunos tipos de juego y las formas que los adultos despliegan para enseñar a bebés y niños a jugar.

Juegos tradicionales y el inicio a juegos de reglas convenidas

*Llueve en la montaña,
llueve en el portón,
niña no te mojes
con el chaparrón,
ponte un paraguítas,
ponte un paraguón,
niña no te mojes
con el chaparrón...*
(Rima popular)

Los juegos tradicionales son aquellos que se transmiten de una generación a otra y perduran en la memoria colectiva de los pueblos. Se transfieren y recrean de padres ahijos y de niños mayores a menores. Son ideales para ser enseñados a niños pequeños ya que surgen de la cultura de crianza y su permanencia en el tiempo demuestra su aceptación. (M.E.N 2013)

Los juegos tradicionales, con los bebés y niños suelen hacerse, en el regazo del adulto, quien presta su cuerpo para albergar al juego. Otras veces surgen en la interacción de los cuerpos de niños y adultos que se corren, se hacen cosquillas, se mecen; veamos algunos ejemplos a continuación.

Para los bebés: juegos de manitos como “Qué linda manito que tengo yo”; juegos de cosquillas, juegos de balanceos en el regazo del adulto o con sostén de brazos, etc., acompañados, en la mayoría de los casos, por retahílas.

Juegos de aparición y desaparición: “No está; acá está”. Todos ellos son juegos de crianza, como los denomina Calmels, que surgen en la cultura

hogareña y pueden muy bien ser recuperados, en los contextos escolares. Veamos otros ejemplos:
El caballito del marqués (se juega en el regazo del adulto figurando un movimiento de galope).

*El caballito del marqués
tres salamines se come al mes,
un puñadito de bellotas
y el caballito
¡que trota, que trota!
¡que trota, que trota!*
(Canción tradicional)

Hay otros juegos que pueden implementarse con aquellos niños que son “caminadores”.

Juegos de persecución como: “Ay que te corro, ay que te agarro...”, de escondite y persecución (bajo una tela se esconden, corren y los persiguen).

A partir del afianzamiento de la marcha y la carrera, cuando los adultos juegan con los pequeños, es posible enseñarles algunos de los siguientes juegos. Si el grupo de niños es de edades diversas, es frecuente ver a los más chicos participar imitando a los más grandes, hasta apropiarse del formato del juego y comprender la secuencia de acciones desplegadas.

Abuelita, abuelita, ¿qué hora es? (Los niños le preguntan acompañados de otro adulto).

Tres pasos de elefante. (Un adulto oficia de abuela y es quien contestará. El grupo realiza la acción).

*Abuelita, abuelita, ¿qué hora es?
Un paso de hormiguita.
Abuelita, abuelita, ¿qué hora es?
Dos pasos de bailarina.*
(Juego tradicional)

El grupo de participantes, situados a varios metros de “la abuelita”, avanzan o retroceden según la respuesta que ella dé a su pregunta. Los

desplazamientos de los participantes imitan a los personajes nombrados por la abuelita. El diálogo es abierto a la creatividad de “la abuelita” (Pelegrín, Ana;1984).

*Se hamacan los barquitos
Se hamacan en el mar.
Las olas los levantan
Los vuelven a bajar
(Juego folklórico)*

Este juego se desarrolla en pares de niños o grupitos. También con bebés en el regazo simulando el movimiento de mecimiento.

Más allá de clasificaciones, les proponemos pensar y recuperar de las tradiciones de crianza y del patrimonio cultural tradicionales variadas propuestas de juegos factibles de ser enseñados y jugados por bebés y niños, con una cierta adecuación a la edad:

De regazo: para realizar con el cuerpo del adulto y el bebé, juegos de cosquillas, balanceos, saltos, mecimientos, generalmente acompañados de frases rítmicas, poesías o canciones.

Las rondas con todas sus variedades: “Arroz con leche”, “Estaba la pájara pinta”, “Sobre el puente de Avignon”, “La farolera”, “Juguemos en el bosque”, entre otras.

De movimiento y persecución: la escondida; “Martín pescador”; “Un, dos, tres, coro coronita es”; “Ay que te agarro”; “Salta la perdiz”; “El oso dormilón”; “El lobo está”; etc.

Cómo enseñar los juegos tradicionales y el inicio a juegos de reglas convenidas

Siempre que enseñamos a un niño a jugar, es necesario establecer con él un encuentro comunicativo de miradas, gestos, que inician o recuperan acciones compartidas. El adulto hará acciones conjuntas con los niños y las reiterará, hasta que la estructura o formato del juego se comprenda entre los jugadores. Si está jugando con un grupo de niños, es factible que algunos no participen, solo observen o sigan jugando a su propio juego. Seguramente cuando el pequeño lo decida, se incorporará al juego grupal, por lo que respetaremos sus tiempos y decisión. Solo lo invitaremos a participar.

En el desarrollo del juego, el adulto exagerará sus acciones, cambiará su tono de voz, hará miradas cómplices, marcando así que se trata de un juego y no de una acción real. De esta forma, genera un clima lúdico que comunica a los jugadores. El educador estará atento a los gestos o verbalizaciones que los niños realicen, ya que muchas veces corporalmente iniciarán o solicitarán incorporarse al juego.

La propuesta de juegos tradicionales puede ofrecerse cotidianamente en un espacio y tiempo grupal, pero también pueden transcurrir en pequeños momentos dentro de las situaciones cotidianas, como los momentos de la cambiada, del juego en el patio, de espera/tiempos intermedios. Lo importante es que estén presentes a lo largo de cada jornada y durante todo el año, para lograr que todos participen.

Juego con objetos / exploración con objetos, el inicio a los juegos, deconstrucción

Los juegos con objetos y materiales son aquellos en los que los niños manipulan, exploran, realizan acciones con elementos variados en los que prueban y comprenden, en la acción, las propiedades físicas de los elementos. Entendemos por propiedades físicas, al conocimiento que tiene lugar cuando el niño obtiene información actuando sobre los objetos y va abstrayendo sus propiedades observables (Kamii y Devries,1991). El niño, desde que nace, se siente atraído por los objetos de su entorno, es el adulto quien se los acerca para que sean explorados, agregando notas culturales y emotivas en cada encuentro. El niño despliega intensas búsquedas exploratorias para conocer cómo son esos objetos, qué acciones puede realizar con ellos. Explora y juega aprendiendo seguramente más. Es en un diálogo fecundo donde las acciones de los niños, las interacciones de los adultos y las respuestas de los mismos objetos se entranan para que el niño conozca el mundo físico y social.

En sala de bebés, al ofrecerles a los pequeños una cesta con diferentes elementos, provenientes de la naturaleza, la fabricación industrial y artesanal, “la Cesta del Tesoro”, propuesta por Goldschmied, E. y Jackson, S (2000), estamos permitiendo que los niños exploren elementos y conozcan algunas de sus propiedades: sonido, peso, color, textura, tamaño, dureza, temperatura etc. A su vez, tendrán nombres provenientes del contexto social (mates, sonoro, marrón, cálido, no tan frío como el metal, etc.). En cuanto a los más grandes, que son caminadores, pueden explorar y jugar con diferentes tipos de pelotas, (de trapo, de goma, de papel, de

plástico, de tenis), hacerlas picar, rodar, derribar bolos etc.; reconocer las que pueden “picar” con más fuerza, debido al tipo de material, peso, tamaño, o las que logran derribar mejor los “palos” de un juego de bolos. En este caso, la fuente del conocimiento proviene de los mismos objetos y de la experiencia que hagan con ellos.

Cómo enseñar a jugar con objetos / juegos de construcción

Es esperable, según Kamii, C. y De Vries (1987), que las actividades de exploración con objetos se inicien maximizando las iniciativas de los niños (no las del docente). Por ello es necesario ofrecer la propuesta presentando los materiales y observar a los niños sin interrumpir sus búsquedas y exploraciones.

Al observar hacer a los pequeños, el docente puede proponer al niño (a los más grandes) actuar sobre los objetos para obtener un efecto deseado, por ejemplo: cómo haría para tirar con las pelotas muchos palos de un juego de bolos, o cómo haría para separar los elementos de la arena para que quede limpia. Para esto último podemos preparar una mesa de arena seca con piedras y ramitas de árboles, con elementos, como coladores, embudos, tubos abiertos y cerrados en un extremo, bolsitas de red, etc. En los casos en que los niños no puedan resolver las situaciones, el adulto mostrará en la acción, cómo hacerlo, y alentará a que ellos también lo hagan. También puede mostrar cómo alguno de los niños lo hace y así socializa logros.

Es importante que el docente seleccione los materiales con cuidado, buscando que sean variados y seguros, que estén limpios y no sean materiales decorados que escondan al objeto mismo. Para esta selección, puede tener en cuenta lo siguiente:

- Objetos pertenecientes a la naturaleza: bayas, semillas de gran tamaño, ramas, esponjas vegetales, calabazas, frutas de piel firme (limones, naranjas, manzanas), etc.
- Objetos de fabricación industrial: coladores, cepillos, cuentas, telas, cintas, cucharas, ollas de metal y barro, etc.
- Objetos de fabricación artesanal: tejidos, telas, bolsas, etc.

En todos los casos, es importante que el docente ofrezca los mismos materiales y elementos por un período de tiempo prolongado, ya que las exploraciones que ofrecen los materiales variados, permiten múltiples

descubrimientos y producciones por parte de los niños. A su vez, que se les ofrezca, en el lapso de una semana, varias oportunidades de jugar. De esta forma, la propuesta se irá enriqueciendo con las acciones y descubrimientos de los pequeños y las propuestas que hagan los docentes. En relación con los modos en que intervienen los docentes, podemos mencionar que ellos observan hacer a los niños, imitan acciones interesantes, propone algunas acciones nuevas, en algunos casos, nombran los objetos que los niños van explorando, en otros, muestra las acciones que alguno de los niños produce de modo de socializar sus descubrimientos al resto de los niños. En el caso de bebés, acerca materiales a los pequeños que aún no se desplazan e intenta una acción más individualizada con cada uno de ellos.

El juego del “como sí” / juego dramático

El juego de representación es una propuesta que empleamos en la escuela infantil, cuya característica radica en ofrecer escenarios de juegos representativos alternativos, que propongan o sugieran una temática, en las que los niños participan libremente, realizando algunas acciones representativas, a la par que exploran los objetos y se desplazan deambulando en el espacio propuesto. Es el maestro quien propone el tema y organiza el escenario/espacio de juego; los niños más pequeños seguramente asumirán roles momentáneos, a veces complementarios, que se alternarán a lo largo del juego, con momentos en donde solo deambulan y exploran los elementos presentados.

Los niños a partir del año comienzan a realizar algunas acciones representativas vinculadas con sus propias experiencias de vida. Así, comen, duermen, etc., sin hacerlo realmente. Lo realizan ellos mismos o se lo hacen realizar a un muñeco. En este tipo de juego solo puede jugarse representativamente aquello que se conoce, aquellas imágenes que los sujetos han guardado, por ello las vivencias reales del mundo social se recrean en el juego dramático con un esfuerzo de apropiación, recreación y compensación por parte de los participantes.

Realidad y juego se retroalimentan permanentemente, ya que la realidad² da material al juego y el juego permite la apropiación de dichas realidades.

Cuando los niños son muy pequeños, la presencia de objetos reales de su entorno social permite a los niños utilizarlos en estos contextos de juego. Así, por ejemplo, incluir cochecitos de paseo con peluches sentados, permite a los niños iniciar el juego de pasear a los peluches, como lo hacen con él mismo en la realidad cotidiana. En estas primeras formas de juego, los niños no atribuyen aún a los objetos significados diferentes a los de uso. Es importante entonces mantener en los escenarios para niños pequeños estos objetos reales que pueden también alternarse con otros de usos múltiples. Llamamos materiales de usos múltiples a telas, cajas de cartón, cintas, etc. cuyo uso permite adoptar diferentes formas ya que no aluden a un objeto determinado. Por ejemplo: una tela puede ser un vestido, una colcha, un techo, una capa, etc.

Cómo enseñar a partir del “como sí” / juego dramático

El maestro arma los espacios/escenarios de juego, generando diferentes sectores, para que los niños se distribuyan en ellos. También puede armar una propuesta de multitarea en la que haya diferentes espacios para participar, con propuestas que no solo remitan al juego de representación.

Estos espacios/ escenarios para el juego de representación, retoman acciones de la vida cotidiana de los pequeños. Por ejemplo: un sector para cocinar y comer; un sector para lavar ropa y tenderla; un sector para dormir; un sector asemejado a un baño para bañarse, lavarse las manos, que tenga un inodoro, etc. De esta manera, las acciones de la vida real son recuperadas en estos espacios de juego. También puede incluirse un sector para ir a comprar alimentos, verduras y frutas, etc.

Es frecuente que el maestro muestre cómo jugar, cómo asumir un rol. Participa en roles complementarios con los niños e interactúa con los que no juegan. Muestra cómo jugar y paulatinamente deja hacer a los niños.

2) Al hablar de realidad, queremos aclarar que tanto los contextos sociales como los ficcionales pueden ser considerados como realidades posibles de los niños.

Por ejemplo, cocina y se sienta a comer; se lava los dientes y peina; lava la ropa y la tiende en la soga; siempre intentando invitar a que los niños que no lo hacen participen en el juego. Andamia el jugar en la medida en que enseña a hacerlo. Es importante observar antes de participar, dejar un tiempo de exploración a los niños e intervenir generando un verdadero “diálogo lúdico” (Sarle, 2005) acompañando las acciones de los niños sin interrumpirlas.

Puede generar también cambios en el escenario principal o crear escenarios alternativos, incluir accesorios, cambios de luz, sonidos, etc. Estos cambios no deben alterar el desarrollo del juego, es importante que el escenario se mantenga estable con leves variantes, para que los niños se apropien de él y el juego se dispare en múltiples variantes iniciadas por los mismos niños. Si al contrario, los escenarios, accesorios, sonidos varían constantemente, los pequeños no podrán adueñarse del juego y solo exploran espacios y materiales.

A modo de propuestas a contextualizar en cada situación, se sugieren espacios de juego posibles, por ser conocidos para los niños:

- Ambientes de la casa: dormitorio con colchoneta, hamaca/cama, cuna de bebé; lavadero con pileta, lavarropas, soga, plancha; cocina con elementos para cocinar; comedor, mesa para comer; baño con pileta, espejo, peine, jabón, bañera etc.
- Coche, colectivo, tren, carro de tiro, taxi, etc.
- Sala del doctor.
- Peluquería.
- Panadería.
- Supermercado/almacén de rubros generales.

Algunas propuestas de juego y arte

Cuando el juego y el arte se unen de manera de potenciarse mutuamente, hay resoluciones exitosas que prodigan propuestas interesantes muy adecuadas para niños pequeños.

- La cesta de los sonidos: tocar, explorar, cantar y bailar.
- Poesías para jugar con el cuerpo: poesía folclórica, movimientos, juegos tradicionales.
- Grafismos que cuentan historias: dibujo y narración oral.
- Escenarios para representar: relatos literarios y espacios para representar jugando.

- Construcciones para jugar y representar: tridimensión y juego de representación.
- Colecciones que dan que hablar: imágenes para coleccionar, mirar y narrar.
- Movimiento corporal, representación y juego.
- Modelar y jugar: con masa, arena, tierra.
- Juegos con títeres: los niños como productores de escenas con títeres.

Primeras sugerencias generales para las salas de bebés y niños pequeños

Cuando los bebés duermen, es preferible responder a sus formas hogareñas de crianza, colocándolos como lo hacen en sus casas. Se pretende que puedan dormir en sus cunas, sin elementos de sostén como mecedora o almohadones, de esta forma el cuerpo adquiere la posición que el niño requiere.

Siempre que sea posible (cuando están despiertos), es preferible colocar a los bebés que aún no se sientan por sus propios medios, de cubito dorsal, para que puedan moverse en libertad, desestimando el uso de almohadones y *bebe-sit* (propuesta de Emmi Pikler y la escuela de Loczy para moverse en libertad y tonificar el cuerpo).

Cuando el adulto mueve, levanta al pequeño, debe hacerlo con permiso de él, o con un cierto acuerdo de miradas y palabras entre el bebé, el niño y el adulto.

Mantener la sala organizada con propuestas de actividades para que los niños puedan optar entre algunas alternativas. Así, se posibilita tener espacios armados para los niños, de manera permanente (con pocas variantes). Esto permite que el niño que se desplace y pueda acceder a los elementos cuando lo desee y, a su vez, da más autonomía al docente. Es interesante reconocer algunos modos de participación docente en las situaciones de enseñanza: los docentes acompañan haciendo junto a los niños, para favorecer intercambios imitativos en forma individual o en pequeños grupos. El docente imita la propuesta del niño o propone en la acción para que el niño lo haga junto con él.

En relación con artes visuales

Cuando trabajamos con niños pequeños, podemos ofrecer materiales que no sean tóxicos para dar color a una base de dátilo, como colorantes vegetales para repostería o remolacha cruda y rayada pasada por un

tamiz de tela. Es importante no variar “técnicas” constantemente, para que los niños puedan apropiarse del uso de herramientas, soportes y materiales.

Resulta muy adecuado trabajar en pequeños grupos, para poder interactuar con ellos con más tranquilidad. También intercalar momentos de producción de los niños con otros de apreciación de lo realizado por ellos o por artistas plásticos.

Cuando trabajamos en artes visuales, es necesario abrir momentos para mirar imágenes de producciones de los artistas. Estas pueden ser expuestas a la altura de los pequeños en las paredes de la sala o en corredores y también en libros. Es muy pertinente sentarse con los pequeños y andamiar su mirada, señalando detalles de ellas, mostrando el color, las pinceladas, los objetos; con una actitud de conmoción y asombro por la belleza de lo que miramos. También resulta interesante mirar las producciones de los pequeños, para volver sobre sus logros y huellas, destacando las distintas formas de pintar, los colores logrados, los espacios llenos y vacíos en la obra que han realizado. En relación con la producción, ofrecemos momentos para: pintar, dibujar, hacer *collage* y modelar.

- Damos algunas recomendaciones que pueden orientar. En todos los casos es importante mantener una propuesta similar con pocas variaciones, para que los niños se apropien de ellas.
- Utilizar diferentes soportes, preferentemente de gran tamaño, en el plano vertical y horizontal.
- Utilizar colores que al mezclarlos den matices que no tiendan al marrón; por ejemplo rojo y amarillo producirá variados naranjas.
- Modelar arcilla. Esta es excelente para modelar, puede ser presentada sobre las mesas en bloques de tamaño que supere el puño del pequeño. No es necesario agregar herramientas para modelar, ya que lo central es que el niño use sus manos para dar formas. Al terminar el modelado, la arcilla puede ser guardada en envases bien cerrados con bolsas de nylon para ser utilizada muchas veces.
- Otra posibilidad es mirar el patio/parque reconociendo colores, formas, luces y sombras. En algunos casos, para andamiar la mirada, es adecuado preparar ventanas de cartón (trozos de cartón perforados a modo de ventana para mirar) y luego pintar sobre atriles o no, sin esperar una producción realista. Se pueden reconocer los colores del patio y pintar generando matices de esos colores. Algunas de esas producciones pueden ser trozadas para armar luego *collage* con los nenes.

La intención es que cada niño descubra su forma de pintar, dibujar, modelar. Los niños de estas edades necesitan muchos momentos de exploración para aprender y disfrutar de sus búsquedas y descubrimientos.

En relación con la literatura

Algunas de las actividades que sugerimos son:

Poesías para escuchar: pueden hacer esta actividad en momentos cotidianos (por ejemplo en la cambiada) y también con pequeños grupos. Una opción es escribir el texto de la poesía en cartones y acompañar ese texto con una imagen. Luego, esos cartones pueden protegerse con folios. De esta manera, los niños reconocen el texto poético y pueden solicitarlo para que la docente lo reitere. También es factible decir la poesía con apoyatura de “poesía mojada”: siluetas de plástico que se adhieren con agua a una superficie lisa, a medida que se dice la poesía.

Poesías para jugar: esto requiere tener elementos de juego (en bolsitas) que retomen los personajes de las poesías para decirlas y representarlas jugando.

Poesías para jugar con el cuerpo: estas poesías son aquellas que pueden invitar al movimiento y al juego compartido.

Cuentos y relatos: proponer narraciones con una trama sencilla, con un personaje principal que realice acciones y se den situaciones conocidas.

Escenas con títeres en sala de 1 y 2 años, pero también en salas de bebés, haciendo en la colchoneta pequeñas acciones como dormir, comer, caminar, bailar frente a los pequeños. En todos los casos el docente hace con su títere algunas de las acciones señaladas, sin retablos para facilitar el acercamiento a los niños, usa su cuerpo para albergar al títere. También entrega títeres a los niños para que ellos oficien de titiriteros, pero andamia las propuestas: por ejemplo mostrando con su títere como duerme, come, baila, etc. y preguntando al títere del niño: “¿Vos cómo dormís? ¿Vos cómo comés? ¿Vos cómo bailás?”

A modo de cierre

Damos cierre provisorio a este escrito porque tal como afirmamos al inicio es un documento “abierto” que intentamos que se enriquezca y amplíe con los aportes de los docentes, lo observado en sus experiencias, sus reflexiones y dudas, como así también la inclusión de otros autores que ofrezcan conceptualizaciones potentes y propuestas que se sumen a lo planteado aquí.

Bibliografía

CABA. Ministerio de Educación (2016). DC para el Nivel Inicial. Niños desde 45 días a 2 años.

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

Kamii, C y Devries, R. (1980). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.

_____ (1987). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI.

_____ (1991). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.

República Argentina. (2012). Actualizar el debate en la Educación Inicial, Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo. Ministerio de Educación.

República Argentina. (2013). Temas de 0 a 3 años. Experiencias de Educación y cuidado para la primera Infancia. Ministerio de Educación.

República Argentina. (2013). Temas de 0 a 3 años. La Vida en las Instituciones. Ministerio de Educación.

Pelegrín, A. (1984). *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid: Editorial Cincel, S.A.

Sarlé, P. (2010). Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

_____ (2012). *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y educación infantil*. Buenos Aires: Fund. Navarro Viola.

Soto, C y Violante, R. (comps.) (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Violante, R. (2001). Aportes para el debate curricular. Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. GCBA.

