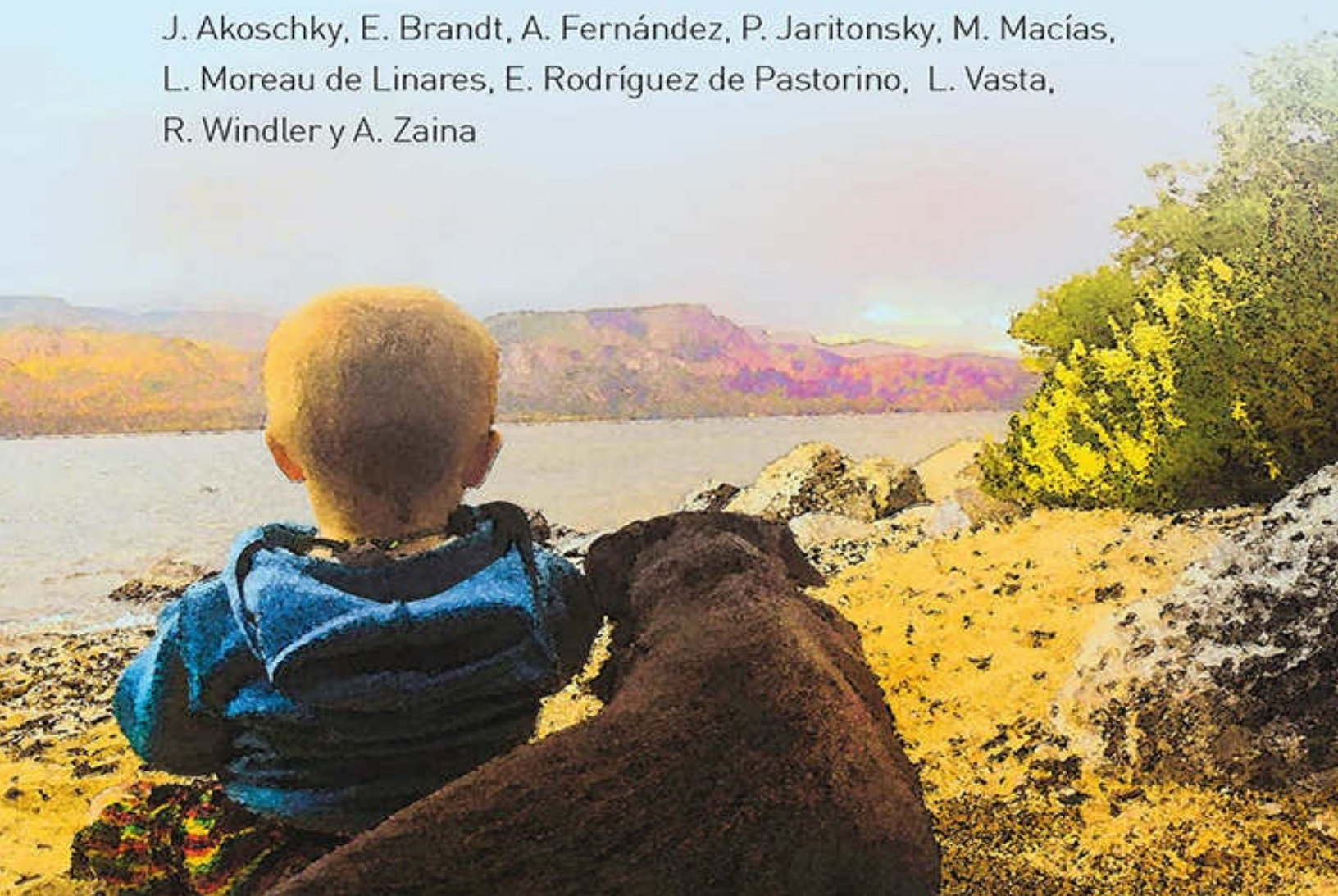


EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LOS PRIMEROS AÑOS

Reflexiones y propuestas de enseñanza

Claudia Soto y Rosa Violante

J. Akoschky, E. Brandt, A. Fernández, P. Jaritonsky, M. Macías,
L. Moreau de Linares, E. Rodríguez de Pastorino, L. Vasta,
R. Windler y A. Zaina



Experiencias estéticas en los primeros años

Experiencias estéticas en los primeros años

Reflexiones y propuestas de enseñanza

Claudia Soto y Rosa Violante

J. Akoschky, E. Brandt, A. Fernández, P. Jaritonsky, M. Macías, L. Moreau de Linares,
E. Rodríguez de Pastorino, L. Vasta, R. Windler y A. Zaina

Índice de contenido

[Portadilla](#)

[Legales](#)

[Las autoras](#)

[Prólogo, Elvira Rodríguez de Pastorino](#)

[1. Educación estética en los primeros años. Principios pedagógicos para su enseñanza, Claudia Soto y Laura Vasta](#)

[2. Vivir experiencias estéticas en la infancia. La subjetividad desde el inicio de la vida, Rosa Windler y Lucía Moreau de Linares](#)

[3. Escuchar, leer, decir. Experiencias de enseñanza de la literatura en los primeros años, Alicia Zaina](#)

[4. Escuchar, cantar, tocar. Compartir experiencias musicales en los primeros años, Judith Akoschky](#)

[5. Desarrollos sensibles de la acción corporal. Experiencias para la expresión y la comunicación, Perla Jaritonsky](#)

[6. Aproximaciones al lenguaje plástico-visual. Exploraciones visuales y táctiles, Ema Brandt](#)

[7. “Lo que usted merece” en el diseño de la enseñanza. Un lugar privilegiado para los lenguajes artístico-expresivos, Mariana Macías y Rosa Violante](#)

[8. Diálogo entre las autoras. Cierres provisionales y nuevas aperturas, Andrea Fernández y Elvira Rodríguez de Pastorino](#)

[Bibliografía](#)

Violante, Rosa

Experiencias estéticas en los primeros años : reflexiones y propuestas de enseñanza / Rosa Violante ; Claudia Soto ; compilado por Rosa Violante ; Claudia Soto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2016.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-12-9351-7

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Violante, Rosa, comp. II. Soto, Claudia , comp. III. Título.
CDD 370.1

Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Directora de la colección: Rosa Rottemberg

Todos los derechos reservados

© 2016, Rosa Violante y Claudia Soto (por la compilación)

© 2016, cada autora de su propio texto

© 2016, de todas las ediciones:

Editorial Paidós SAICF

Publicado bajo su sello PAIDÓS®

Independencia 1682/1686,

Buenos Aires – Argentina

E-mail: difusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: mayo de 2016

Digitalización: Proyecto451

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite

ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-9351-7

[Experiencias estéticas en los primeros años] es un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para nadie sea esclavo.
GIANI RODARI (1973)

LAS AUTORAS

JUDITH AKOSCHKY

Profesora superior de Música egresada del Conservatorio Municipal “Manuel de Falla”.

Especialista en didáctica de la música, docente en profesorados y universidades del país y del exterior.

Coautora del método *Iniciación a la flauta dulce* (tres tomos), de editorial Melos (ex-Ricordi), y de la *Guía para la enseñanza colectiva de la flauta dulce*, de la misma editorial.

Autora del libro *Cotidiáfonos*, de editorial Melos (ex-Ricordi).

Autora de la serie discográfica *Ruidos y ruiditos* (cuatro volúmenes) y de *Cuadros sonoros* (sello Tarka).

Autora de los capítulos de Música del Diseño Curricular para la Educación Inicial (1989, 1995, 1999 y 2000) y de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente (2001) publicados por la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Coautora de los libros *Artes y escuela* y *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*, de editorial Paidós, y articulista en numerosas publicaciones destinadas al nivel inicial y a la formación musical infantil, desde el jardín maternal.

Coautora del libro *La música en la escuela infantil (0-6)*, de editorial Graó, publicado en Barcelona en 2008.

Desde 1990 y hasta fines de 2007, coordinó acciones de capacitación docente en Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA), de la Secretaría de Educación de la CABA.

Miembro del consejo asesor y articulista de la revista *Eufonía: Didáctica de la Música*, de editorial Graó, desde 1995 hasta el presente.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal. El caso de la música y la expresión corporal” (2011-2012).

EMA BRANDT

Egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”.

Se ha especializado en la didáctica de la plástica, participando en la producción de

material curricular en el área de Plástica para la Dirección de Currícula de la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, desde el año 1991 a la fecha. En este ámbito, se desempeña como miembro del equipo de producción curricular para la educación inicial. En dicha repartición, también ha escrito documentos de desarrollo curricular.

Participó de los borradores para el cambio en la formación de grado para los profesorados en el nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

A su vez, en el ámbito oficial participó, en los últimos años, de diversos cargos: coordinó el equipo de Educación Artística del Ministerio de Educación de la República Argentina y el equipo de capacitación en Plástica del Gobierno de la CABA.

Es autora de artículos y libros dedicados a la problemática de la enseñanza de la plástica en los distintos niveles. Se desempeña también como docente en la licenciatura de nivel inicial en la Universidad Nacional de Luján, en la cátedra Didáctica de los lenguajes estético-expresivos.

Es asesora en su especialidad en diversas instituciones del país. Dicta cursos, jornadas y talleres. Es expositora en congresos, en mesas redondas y en encuentros de reflexión, tanto en la CABA como en provincias argentinas y en el extranjero.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal. El caso del lenguaje plástico visual” (2008-2011).

ANDREA FERNÁNDEZ

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA); magíster y doctoranda en Ciencias de la Educación de esa misma facultad; profesora de educación inicial, egresada de Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

Actualmente se desempeña como docente de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I y en institutos superiores de educación inicial. Es becaria de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y forma parte del Programa de Investigación sobre Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Se ha desempeñado como docente en diferentes jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires y como vicedirectora en el jardín maternal del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal” (2010-2015).

PERLA JARITONSKY

Profesora de Expresión Corporal y psicóloga social egresada de la Escuela de Psicología Social “Enrique Pichon-Rivière”.

Inició su carrera profesional abarcando a la vez la tarea artística (bailarina integrante del grupo Danza Improvisación) y la tarea educativa como docente del equipo conformado por Carlos Gianni, Eduardo Segal y Patricia Stokoe. Simultáneamente, se inició en la docencia y la investigación en el Collegium Musicum de Buenos Aires, donde conformó un equipo de trabajo con colegas jóvenes interesados en fundamentar la disciplina.

Se especializó en expresión corporal para la formación de actores con Oscar Fessler y trabajó en la escuela de teatro de la universidad, bajo su dirección, desde la creación de la carrera hasta su disolución. Dictó clases en la escuela de actores de Juan Carlos Gené. Este trayecto de formación para actores continúa en su taller privado y con viajes regulares, dos veces por año desde 1980, a la escuela de formación de actores de la Universidad Nacional de Porto Alegre.

En enero de 2002 fue invitada a Sevilla y Granada para desarrollar tareas con actores. Y en abril de ese año dictó un curso intensivo en la Universidad de Granada, para estudiantes de la carrera de Música y graduados de la Universidad, en el Departamento de Formación Continua.

Dicta clases en forma continuada en el Collegium Musicum de Buenos Aires desde 1963 y es coordinadora del Departamento de Niños y Jóvenes de dicha institución.

Es integrante del equipo de Currícula (Nivel Inicial) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. Dicta cursos de formación docente de Expresión Corporal en la escuela de capacitación del CePA del GCBA.

Participa como panelista y dictando talleres en congresos nacionales e internacionales. Fue convocada por octavo año consecutivo a dictar talleres de expresión corporal para actores en el Centro de Estudios Escénicos de Andalucía, Programa de Estudios Teatrales, en Granada, Sevilla. Dictó cursos de formación docente en Barcelona, contratada por Rosa Sensat, donde desarrolló experiencias vivenciales en la escuela infantil Linus.

Dictó talleres intensivos en la Universidad de Lérida en Cataluña, posgrado de la carrera de Ciencias de la Educación. Fue convocada por cuarto año consecutivo para dictar talleres en los cursos intensivos de verano de la escuela de expresión Carme Aymerich, en Barcelona. Continúa su tarea de formación para docentes de Expresión Corporal en su taller Estudio de Expresión Corporal.

Es autora de numerosos artículos y publicaciones en el país y en el exterior: *Recorridos didácticos en la educación inicial*, de Paidós; *La expresión corporal*, de Novedades Educativas; *El lenguaje corporal del niño preescolar*, de Ricordi Americana, artículos para la revista *Eufonía: Didáctica de la Música*, de editorial Graó.

Coordina el grupo Ensayo Abierto, un grupo de muestras de expresión corporal con actuaciones en el país y en el exterior.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente

sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal. El caso de la música y la expresión corporal” (2011-2012).

LUCÍA MOREAU DE LINARES

Licenciada en Psicología egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña en el campo de la salud como psicóloga clínica de niños y adolescentes y en el campo de la educación infantil como formadora de formadores. Actualmente, es profesora en la carrera de Musicoterapia de la UBA, en la maestría y carrera de Especialización en Educación Infantil, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) “Sara C. de Eccleston”. Es coordinadora del proyecto de Fortalecimiento de la Tarea Educativa en Instituciones Maternales, en CePA, del GCBA.

Desde 1988 hasta 2010, participó y dirigió proyectos UBACyT como investigadora en la Facultad de Psicología de la UBA. Entre 1997 y 2000, dirigió proyectos de investigación en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Ha sido consultora de Unicef (1994, 1998 y 1999) y del Ministerio de Salud de la Nación en el programa “PROMIN” (2000 y 2001). En 2010 colaboró con el Ministerio de Educación de la Nación (INFD) en la elaboración, junto con Rosa Windler, de aportes para el desarrollo curricular de sujetos de la educación inicial.

Es autora de diversas publicaciones en el área del desarrollo infantil y la educación en los primeros años de vida.

MARIANA MACÍAS

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad de Buenos Aires y profesora de Educación Preescolar egresada de la Escuela Normal Superior nº 4.

Se ha desempeñado como coordinadora del campo de la formación específica del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) “Sara C. de Eccleston” y como docente en diversos institutos de formación docente, dictando materias y talleres sobre temáticas referidas a la didáctica de la educación inicial.

Ha participado en proyectos de capacitación para docentes y directivos de instituciones de educación inicial y como asesora pedagógica en jardines de infantes y maternales. Actualmente, se desempeña como coordinadora del campo de las prácticas en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”, donde dicta las materias de Didáctica de la Educación Inicial I (centrada en el jardín maternal), Didáctica II (centrada en el jardín de infantes) y Didáctica III (centrada en la producción de materiales didácticos), y coordina diversos talleres del campo de la formación de las prácticas docentes.

Ha publicado diversos artículos referidos a la didáctica en el nivel.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal”.

Responsable de contenidos del módulo “La organización de la enseñanza”, en el postítulo en Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal del INFD.

ELVIRA RODRÍGUEZ DE PASTORINO

Profesora y licenciada en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Nacional en Jardín de Infantes, egresada del Instituto Superior del Profesorado en Jardín de Infantes (ISPEI) “Sara C. de Eccleston”.

Se desempeña en el campo de nivel inicial como docente hace cuarenta y cuatro años y en los cargos de rectora (electa) del ISPEI “Sara C. de Eccleston”; rectora y vicerrectora normalizadora de esa institución; profesora, particularmente en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” y en profesorados de formación docente para el nivel inicial; profesora en la UBA en grado y en capacitación docente, relacionada con nivel inicial; maestra de sala de nivel inicial; capacitadora en la ex escuela de capacitación CePA y en otras entidades, en nivel inicial y en formación docente para el nivel inicial.

Acciones de capacitación llevadas a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), provincia de Buenos Aires y en la mayoría de las provincias que integran las regiones del Noreste, Noroeste, Cuyo y Centro de Argentina. Se ha desempeñado en diversos cargos en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”, tales como coordinadora del Trayecto de las Prácticas Docentes, jefa de Formación Docente de Grado, consejera directiva por el Claustro Docente. Se ha desempeñado en numerosos cargos técnico-pedagógicos referidos al nivel inicial a nivel nacional y municipal; cargos de gestión, de coordinación y en carácter de integrante de equipo. Entre otros, se menciona: coordinación (compartida) de las coordinaciones de práctica y residencia del nivel inicial de los doce profesorados públicos de la CABA.

Ha ejercido en carácter de presidenta (electa) del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE), nucleamiento de los veintiún profesorados (públicos) de la CABA. Se ha desempeñado como consultora, coordinadora o integrante de equipos para la producción curricular, en especial de diseños curriculares para la formación docente de nivel inicial, a nivel nacional, de la CABA e institucional (esfera pública y privada). También en el posgrado de la UBA.

Escribe libros, cuadernos, módulos, artículos y colaboraciones académicas de distinta índole, vinculados con la enseñanza en el nivel inicial y con la formación docente en el nivel inicial.

Desde 2009 hasta 2013, integró un proyecto y realiza acciones de capacitación y producción de cuadernos de apoyo para nivel inicial en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la educación, la ciencia y la cultura, proyecto denominado

“Juego y enseñanza en el nivel inicial”. En 2015, se publicaron del 5to al 8vo, o la 2da serie, de cuadernos OEI-Unicef de ese proyecto.

Integra la Comisión de Posgrado de la carrera de Especialización Principal en Educación Infantil, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Integra la Subcomisión de Políticas Públicas para la Infancia en la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP).

CLAUDIA SOTO

Licenciada y profesora en Antropología, orientación Antropología Social, en la Universidad de Buenos Aires.

Profesora de educación preescolar, egresada del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

Diplomada Superior en Gestión Educativa en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Fue profesora de diversos talleres del campo de la práctica y de varias materias del campo de la formación específica en los profesorados de formación docente para el nivel inicial.

Ha participado en el dictado de conferencias, cursos y talleres en distintos lugares de Argentina y el exterior, sobre temáticas vinculadas con la educación infantil.

Ha escrito documentos nacionales y jurisdiccionales vinculados con el nivel inicial.

Cuenta con varias publicaciones referidas a la educación infantil.

Forma parte del equipo técnico del Ministerio Nacional de Educación, para la Dirección de Educación Inicial

Actualmente, se desempeña como formadora nacional del programa nacional “Nuestra Escuela”, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Integrante del equipo de investigación del INFD sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal” (2008-2015).

LAURA ESTELA VASTA

Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la misma facultad y profesora de educación preescolar, egresada de la Escuela Normal Superior n° 10 “Juan B. Alberdi”.

Postítulo en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Córdoba.

Es profesora en diferentes profesorados de formación docente para el nivel inicial.

Ha participado en el dictado de cursos y talleres, sobre temáticas vinculadas con el nivel inicial.

Ha realizado investigaciones educativas en el Departamento de Investigación del

Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

Autora de varias publicaciones referidas a la formación docente y el nivel inicial.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal” (2008-2015).

ROSA VIOLANTE

Magíster y especialista en Didáctica, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación, egresada del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Profesora de educación inicial egresada de la Escuela Normal Superior n° 10.

Se desempeñó como vicerrectora del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”. Ha sido coordinadora del campo de la formación práctico-profesional en la Escuela Normal Superior n° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque Sáenz Peña”, donde desarrolló diversos talleres de las prácticas docentes. Dictó la materia Didáctica de la Educación Inicial en los profesorados de formación docente de educación inicial.

Ha participado en diversos equipos de trabajo para desarrollos y diseños curriculares de la formación de docentes de educación inicial.

Se desempeña como asesora pedagógica en diversas instituciones de educación infantil.

Ha realizado investigaciones referidas a la enseñanza en el jardín maternal y a la construcción de los conocimientos prácticos en la formación de docentes de educación inicial.

Autora de publicaciones en el área de formación docente y de la educación infantil.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal” (2008-2015).

Se desempeñó como coordinadora general del Postítulo en Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal del INFD, desde febrero hasta junio de 2015.

ROSA WINDLER

Maestra normal nacional, egresada de la Escuela Normal n° 7 (1960); licenciada en Psicopedagogía, egresada de la Universidad CAECE (1986); especialista en Investigación Científica, egresada de la Universidad Nacional de Lanús (2004); y coordinadora del equipo de producción curricular para el nivel inicial en la Dirección de Currícula y Enseñanza del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), desde 1994.

Integrante de la Comisión de Evaluación de Cursos, Planes y Postítulos en el

Ministerio de Educación del GCBA.

Es profesora de la maestría y carrera de Especialización Superior en Educación Infantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de la cual ha sido secretaria académica.

Trabajó en proyectos del Ministerio de Educación de la Nación y fue consultora del proyecto “Naciones Unidas para el Desarrollo” y de la OEA.

Ha participado y coordinado proyectos de reformulación de la formación docente para el Ministerio de Educación del GCBA.

Se ha desempeñado como profesora de diferentes asignaturas en profesorados de formación docente y ha actuado como jurado en concursos.

Es autora de diferentes publicaciones en el área educacional, específicamente en educación infantil.

Ha integrado la Comisión Directiva de la OMEP.

ALICIA ZAINA

Es profesora en Letras egresada de la Universidad de Buenos Aires y profesora de Educación Preescolar.

Se ha desempeñado como docente de nivel inicial en escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), como coordinadora de talleres de escritura para niños en la Dirección de Bibliotecas Municipales, como secretaria del Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA, como docente de la UBA y de la Universidad Nacional de La Matanza, como capacitadora de la escuela de capacitación CePA del GCBA y como técnica docente del área de educación inicial del GCBA.

Actualmente, es docente del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) “Sara C. de Eccleston”, de la Escuela Normal Superior n° 8 y técnica docente de la Dirección de Currícula del GCBA.

Es autora de artículos sobre la especialidad en diversas publicaciones y coautora de libros entre los que se cuentan: *¿A qué juegan las palabras?* (Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994-2000), *Recorridos didácticos en la educación inicial* (Buenos Aires, Paidós, 2000) y *Arte desde la cuna* (Buenos Aires, Naszira, 2004).

Dirigió la colección “Rincón de Lectura”, de Cántaro-Puerto de Palos, de 2005 a 2008.

Autora de libros para niños, entre los que se cuentan: *Cenicienta cienzapatos y La bota sin gatos*, de editorial Cántaro; de la serie “Vito el elefante”, de editorial Bestel, y de la serie “Pancho sabe”, de editorial Puerto Creativo, y “Pompón”, de Tinta Fresca, ambas en coautoría con Fabricio Origlio.

Es coautora de los actuales diseños curriculares para la educación inicial del GCBA, de la provincia de Buenos Aires y de la formación docente para nivel inicial del GCBA.

Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente

sobre la temática “La enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal. El caso de la literatura infantil” (año 2013).

PRÓLOGO

Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza

Elvira Rodríguez de Pastorino

El texto nos presenta una geografía amplia. Un mapa, un camino, donde el goce, la comunicación, la sensibilidad, el conmoverse de manera compartida –niños y adultos–, la fantasía, el arte, el “triálogo estético”, la participación, la imaginación, la creación y la enseñanza desde el seno de las experiencias estéticas ocupan un lugar que se destaca.

Una geografía diversificada, plural –conformada por ocho capítulos que la integran– comprendida en un continente común: la enseñanza de las experiencias estéticas en los primeros tres años de vida de los niños. ¿De qué trata el arte, el hecho estético, la belleza, aquello que es artístico, la creatividad, la apreciación de la naturaleza y del mundo social y cultural? ¿Cuál es la singularidad de la enseñanza de las experiencias estéticas para niños pequeños? ¿Cuál es el sentido...?

Pensar en las experiencias estéticas que se propician a los niños nos lleva a pensar en instalar “tiempos de fiesta” de contemplación, de goce, un tiempo no apurado, un tiempo demorado, un tiempo que comparte notas con el tiempo de juego, tiempo subjetivo, sentido, vivido, tiempo lleno, pleno, porque no se destina a conseguir otra cosa que no sea estar allí (capítulo 1).

De esto trata este libro.

El texto nos invita a recorrer y desplazarnos simbólicamente por un camino, donde cada capítulo es una posta. Capítulos-postas que se entrecruzan, juegan, hermanan, acoplan, resultan simultáneos, llegan a la emoción...

Un camino que como caminantes, artesanas, labriegas, artistas, pensadoras, pedagogas, docentes y especialistas en la educación de los niños más pequeños en diferentes lenguajes artístico-expresivos, las autoras han recorrido y elaborado.

Un texto que nos invita, en especial a nosotros –adultos, docentes–, a transitarlo, para disfrutarlo con nuestros niños, para una buena crianza, para continuar deconstruyendo y construyendo un universo de significados y prácticas cotidianas con respecto a qué significa disfrutar-enseñar experiencias estéticas en las instituciones infantiles.

Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza reconoce un trayecto, un devenir histórico. De este trayecto, podemos identificar como uno de los hitos inmediatos anteriores el texto *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños* (2011), libro que contiene dos diferencias centrales con respecto al contenido del actual: se trata de una investigación (1) y se centra en el lenguaje plástico-visual. A pesar de estas dos diferencias, existen algunos aportes e hilos conductores que vinculan ambos textos.

Como uno de los hitos embrionarios, fundacional en la construcción pedagógica de este camino, referido al campo de la enseñanza para los niños en el jardín maternal, podemos reconocer el texto *Hacia el jardín maternal* (1977), un libro que nos marca un “norte”, o posicionándonos ideológicamente, nos enseña un “buen sur” para todos nuestros niños y niñas. Esta primera denominación de *Hacia el jardín maternal* señala un horizonte de deseo hacia donde este libro continúa formando huella, desplegando pasión, el compromiso en la búsqueda de la construcción de una racionalidad pedagógica que dé cuenta de planteos explicativos y propositivos para el bien de nuestra infancia.

Es factible comprender el texto en un contexto mayor. Es así que a nivel macropolítico, más allá de que admitamos los avances que se producen en muchas áreas hacia niveles mayores de democratización, podemos identificar que vivimos en un mundo globalizado, marcado por las tensiones que genera una tendencia neoliberal, una concepción mercantilista o productivista, individualista, identificada con el consumo, con el auge de los monopolios y las corporaciones, donde la explotación y el avasallamiento pueden producir procesos de devastación psíquica a nivel humano. En este mundo del siglo XXI, a nivel microinstitucional es donde más se destaca el valor de situar un enfoque que ilumina una práctica, en un jardín maternal que logre ofrecer a los bebés y niños ser partícipes-hacedores gozosos de la apropiación de bienes de la cultura, a través de experiencias estéticas con las que puedan:

- “Sentirse acariciados” con la cadencia de la palabra, con la magia de una poesía, contenidas en un clima lúdico compartido (capítulo 3).
Instalarse en un “tiempo de fiesta”, que acompañe el placer de lo que se escucha, se canta o se “toca” (capítulo 4).
- Disfrutar del sentimiento que producen los brazos acogedores que mecen, que bailan al abrigo y compás de nuestro cuerpo, o bien, cuando el bebé se acerca a una exploración del movimiento del adulto manifestando una suerte de “diálogo corporal” (capítulo 5).
- Sensibilizarse y gozar con la mirada focalizada en una flor, en una planta natural, observando y familiarizándose con ella; sentir el placer de manipular y explorar la dactilopintura (capítulo 6).

- Para alegría de los deambuladores, despertarse de una siesta y expresarse y jugar en un escenario planteado por la docente, en un espacio que ha sido intervenido, transformado, potenciando la alfabetización cultural (capítulo 7).
- Participar “activamente” desde pequeños en diálogos de crianza, cantos, arrullos, juegos y risas que se entretejen en la relación cotidiana (capítulo 2). Inolvidables e imborrables resultan para los niños estas marcas emotivas, personales; estas “huellas psíquicas”, “memorias tempranas” (capítulo 2), vivencias estéticas, de sensibilización acerca del entorno natural, de expresiones culturales, artísticas, lúdicas. Así sucede cuando, como fundamentan las autoras, se abrazan y se mancomunan el afecto, la conmoción, la sensibilización, la enseñanza y el aprendizaje.

El arte, el juego y la palabra comprometen aquello que devela nuestra singularidad como personas, centran en un eje intrínsecamente humano y resultan inherentes a las posibilidades de la condición humana. Nos distinguen en nuestra humanidad. Como manifiestan las autoras, resultan vitalmente humanizantes (capítulos 1 y 2). Los animales tienen un programa genético cerrado o, en algunas especies, con un determinado margen de apertura hacia la adaptación a ciertos cambios ecológicos, climáticos, etc. Es la persona, el ser humano, el sujeto histórico, situado, dramático y social-cultural-comunitario, quien se apropia de los bienes simbólicos de la cultura, quien puede aprender a sensibilizarse ante la belleza del ambiente natural y social. Es quien puede observar y apreciar, descubrir y explorar, producir, crear, construir, imaginar, soñar, fantasear y transformar. La enseñanza de las experiencias estéticas, del juego, resulta un modo privilegiado de activar simbólicamente las capacidades del niño. Se originan en el abrazo compartido entre adulto y niño, que conjuga emoción, y en los lenguajes artístico-expresivos, sostenidos en el camino de las experiencias estéticas para los más pequeños. Las instituciones deben asumir la responsabilidad de presentar a los niños, mecerlos y poner a su disposición experiencias estéticas y juego.

Esta “puesta a disposición” para los niños por parte de los docentes no tiene como finalidad que aprendan “tempranamente” (2) clases de Arte, de Música, de Plástica, de Prácticas del Lenguaje o de Literatura, de Expresión Corporal o de Danza. Es decir, no conlleva a “enseñar las disciplinas” o los lenguajes artístico-expresivos en tanto conocimientos disciplinares o curriculares desde “temprano”. En el mismo sentido, tampoco tienen por finalidad “despertar” o “motivar intereses tempranos”, para que los niños empiecen a ser músicos, bailarines, literatos o artistas plásticos, ni implica que haya que planificar “la hora de Prácticas del Lenguaje”, “la hora de Plástica”. Por último, tampoco intenta ser una versión latinoamericana de la “escuela de genios”. Por el contrario, todas las niñas y todos los niños que concurren a las instituciones maternas deben tener el derecho a gozar y acceder a las experiencias estéticas, desde el camino planteado. Es responsabilidad de los adultos, de los docentes, hacerse cargo de materializar en las prácticas cotidianas estas vivencias estéticas, este acceso gozoso al derecho. A lo largo de este libro, se presenta una rica fundamentación que contrafigura lo mencionado anteriormente como “enseñanza de las disciplinas” o “despertar” intereses

para ser músicos, etc. Entre otros temas, el capítulo 2 nos lleva a encontrar por qué “cada niño puede ser considerado portador de un potencial creativo y capaz de desarrollarlo expresivamente”. A nivel institucional, el niño podrá desarrollar ese potencial en la medida en que los docentes “aprovechen” o logren capturar un acercamiento sensible al ambiente natural y se estructuren andamios lúdico-enseñantes, facilitadores de vivencias estéticas o experiencias desde los lenguajes artístico-expresivos.

Por lo tanto, los niños tienen derecho a sentir placer por la magia y el hechizo (capítulo 1) que producen los lenguajes desde el seno de las experiencias estéticas; por el juego, que puede hacer vibrar todas las cuerdas emotivas de nuestra humanidad, que hace que los docentes podamos construir y encontrarnos con los bebés y niños desde una cultura de la ternura, que nos brinda un modo de comunicación interpersonal basado en un encantamiento mutuo, una complicidad compartida, un contagio emocional-comunicativo (que siempre resulta reparador, liberador, “sanador”). Respecto de esta cuestión, Paulo Freire manifestó que la única forma de enseñar es amando, que la única manera de enseñar a amar es amando y que la educación es en sí misma una obra de arte.

Este texto, elaborado por las autoras como generación adulta, como docentes, da a los niños de los jardines maternos una bienvenida al mundo. Un micromundo institucional que debe encarnar en las prácticas cotidianas y en la cultura institucional el derecho a la educación para que *todos y todas* tengan un camino abierto a la alegría, el placer, la celebración, el bienestar, la confianza, la protección, la autoestima, la enseñanza, el aprendizaje, el intercambio y la comunicación y, con los niños más grandes, la autonomía y la cooperación, según sus posibilidades. Desde este lugar se enseñan las experiencias estéticas y el juego.

En la actualidad, se caracterizan, comprenden e interpretan las facetas de los niños desde sus posibilidades “reales”, desde aquello que *sí pueden* hacer, no a partir de sus déficits o de hitos propios de procesos “incompletos” o parciales de desarrollo, lo cual los confunde con el devenir en construcción. Al respecto, el capítulo 2 nos presenta una visión dinámica acerca de la concepción de niño, de la constitución de la subjetividad y el sentido que adquiere para los niños “vivir las experiencias estéticas”.

Los aportes de diferentes campos del conocimiento, la riqueza de la reflexión y la empiria atesorada por las autoras en distintos ámbitos (académicos, profesionales, institucionales), y la tarea de análisis y contrastación teoría-práctica y práctica-teoría vinculada con relatos de experiencias (capítulo 7) remiten a otras características del paradigma: promueven la construcción de una visión totalizadora del niño de una mirada pedagógica que alienta el desarrollo personal y social de los niños, la ampliación de los registros de alfabetización cultural, adhiriendo a una visión integral que imprime mayor grado de completitud en función de las experiencias estéticas, las propuestas lúdico-enseñantes.

A los efectos de reconstruir una situación de juego más adecuada a las posibilidades de los niños pequeños, y con respecto a las estrategias o hipótesis en acción que despliegan, Hermine Sinclair (1982), Mira Stambach (1983) y otros se preguntan, de

manera didáctica, “¿Cómo podemos saber qué es lo que está pasando por la cabeza de nuestros niños?”. Desde el enfoque que presenta este texto, que adscribe a la conjunción de conmovirse-disfrutar-jugar-enseñar-aprender, también podemos preguntarnos eso y ampliar: “¿Qué está pasando por el corazón de nuestros niños?”, “¿Qué está pasando por sus manos?”, “¿Qué está pasando por el cuerpo, el balbuceo, el gesto o la palabra, la mirada, los distintos modos de expresión vinculados a determinada experiencia estética?”.

La enseñanza en el jardín maternal, si bien continúa siendo un campo en construcción que comparte, como cualquier otro campo científico, certezas situadas históricamente y validación provisoria, ha ido ganando consistencia. En este texto, la consistencia proviene de la continuidad en la elaboración de un paradigma incipiente que, por ese hecho, no resta valor a su potencia y fecundidad, un paradigma instituyente que alberga marcos teóricos, concepciones multidisciplinares y apela a investigaciones que provienen de diversos campos del conocimiento y variadas fuentes. Sin embargo, no es un texto que se reduce al “escritorio”; por el contrario, condensa toda una vida de las autoras, dedicada y desempeñada desde distintas modalidades de inserción en las prácticas de educación inicial, de jardín maternal. Prácticas diversas, desde donde han tenido oportunidad de acompañar o poner en acto enseñante las experiencias estéticas. De esta manera, se desarrolla tanto la fundamentación como el despliegue de potentes y clarificadoras pistas, insumos y claves para la acción docente, para las prácticas docentes. Gradualmente, se logra hacer confluir la reflexión y las propuestas de enseñanza, tal como señala el título.

Se va construyendo un modelo que intenta deconstruir una reproducción acrítica de modelos personales de crianza, supuestamente generalizables al ámbito institucional, o a todos los niños; que reconstruye algunas creencias y supuestos como perspectivas enquistadas en las prácticas cotidianas. Además, hace visible y brinda inteligibilidad argumentativa que acaba con la naturalización de algunas tradiciones pedagógicas.

A modo de *cara* (la afirmación de una tradición pedagógica) y *contracara* (sintetizada con el aporte del texto en “por el contrario”), presento a continuación ejemplos de creencias, supuestos explicitados en afirmaciones, hechos “cotidianos” propios de alguna tradición pedagógica que circulan en las instituciones y entre los docentes. En el desarrollo del texto, se trabaja la construcción de una concepción diferente, tanto en la fundamentación como en las pistas que se proponen. Veamos:

- A través de las experiencias estéticas, no se busca enseñar *especialmente* “los colores, las texturas, la poesía, el ritmo, el pulso, etc.” (capítulo 1). Por el contrario, se busca que en cada niño pequeño “haya una conexión emotiva y sensible con lo que el niño percibe, observa, explora, produce y crea” (capítulo 1 y otros más).
- Es decorativo y atrayente configurar ambientes que presenten imágenes “didácticas” y coloridas. Por el contrario, algunas de esas imágenes son estandarizadas, estereotipos comercializados. Corresponde construir un espacio enriquecido y enriquecedor desde diferentes miradas. Hay modos sencillos de intervenir un espacio para que el niño amplíe el goce por la apreciación, la alfabetización cultural (capítulos

1, 6, 7 y 8).

- Las situaciones de expresión artística se organizan desde una secuencia de actividades o técnicas determinadas. Por el contrario, estas se pueden convertir en “propuestas de alguna manera banalizadas, empobrecidas, desgajadas de aspectos emotivos y de la sensibilización que conllevan” (capítulo 1). Entre otros temas, se analizan (y se reflexiona acerca de) las características del “triálogo estético”, en tanto lúdico, festivo, emotivo, creativo y constructor de una “frontera indómita”.

En el jardín maternal, debido a la capacidad cognitiva de los niños, su semilógica, lo que pueden aprender es acotado. Por el contrario, en el capítulo 2 (y en los demás) se realizan particularmente desarrollos en los que se explicitan fundamentos desde variadas corrientes y se focaliza en las posibilidades que se reconocen en los niños.

- Hay quienes consideran que ‘la literatura se transmite pero no se enseña’; ‘lo que hacemos son experiencias de sensibilización hacia la literatura’, se enseñan las prácticas del lenguaje (capítulo 3). Por el contrario, existen conceptos que se implican y entrelazan, y “es importante revisar el concepto de enseñanza a niños pequeños para poder redimensionar su alcance” (capítulo 3 y otros).

- Para favorecer la comprensión de los niños y el disfrute, hay que efectuar propuestas de escucha musical que se fundan en simplificaciones, en “adecuaciones”. Por el contrario, la riqueza de diferentes obras musicales (sin la adaptación “infantilizada” artificial) de diversos géneros promueve el goce y la sensibilización (capítulos 4, 7 y 8).

- Es bueno que la música acompañe toda la jornada. Por el contrario, es deseable acabar con la permanencia de la música cuando “llena” o satura todo el tiempo. ¿Por qué la música debe ser una “invitada especial”? ¿Por qué son necesarios los “espacios de silencio”? (capítulo 4).

- La expresión corporal ayuda a los niños a dar sus primeros pasos en la danza. Por el contrario, a partir de “experiencias sencillas y sensibles” (capítulo 5), los niños disfrutarán del juego, el placer por la acción, la creatividad y la improvisación (capítulos 5 y 7).

- Existen situaciones en las que se pueden “transportar” o generalizar formatos del campo de la plástica adecuados para niños de jardín de infantes a los niños más pequeños. Por el contrario, hay que construir situaciones que respondan a la singularidad de lo que pueden realizar los niños más pequeños como observantes sensibles o hacedores. El capítulo 6 en particular presenta claves relacionadas con el dibujo y la pintura desde la especificidad que configura la expresión plástica en el jardín maternal (capítulos 6, 7 y otros).

- En las instituciones maternas no se enseña. Por el contrario, en las instituciones maternas se muestra desde distintos ángulos, como se presenta en todos los capítulos.

El capítulo 8 se desarrolla desde una lógica diferente; sistematiza un intercambio entre las autoras, un diálogo reflexivo para analizar temas, confirmar criterios y presentar y

dejar abiertas inquietudes de distinta índole.

Como caminantes con capacidad de asombro y de aprendizaje, invita a recorrerlo a docentes del nivel inicial, del jardín maternal; a educadores de instituciones que pertenezcan al circuito formal, informal y no formal; a profesores de profesorados de educación inicial de distintas instancias curriculares; (3) a estudiantes del profesorado de educación inicial; a talleristas; a bibliotecarios; a docentes curriculares; a ludotecarios, coordinadores de espacios de juego; a profesores y cursantes de carreras y postítulos vinculados con la educación infantil o el jardín maternal, y también a las familias de los bebés y niños.

Hice este recorrido sintiendo la tibieza de una manta tejida al *crochet* con cuadraditos de colores, percibiendo el sabor de una sopa humeante un día de invierno. Recuperé recuerdos, escuchando una nana cantada con la calidez de una palabra amorosa. Actualicé escenas emotivas de bebés y niños en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje que viví en los jardines maternales. Volví a sentir el impacto de las experiencias, del juego, como docente y también como abuela que vuelve al juego con sus nietos, después de haber vivido una vida.

¡Celebro este libro! Por el derecho a la educación, al juego, a las experiencias estéticas de todos los niños y las niñas; por adherir a que la educación inicial resulte un bien público y social; por el delicioso aporte que significa para los adultos interesados en el jardín maternal y, en particular, para que esta palabra “llegue” a los bebés y niños en estas instituciones.

1- La investigación fue realizada en el marco del Instituto Superior del Profesorado en Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), con la dirección de Laura Vasta. Profesoras investigadoras: Ema Brandt, Claudia Soto y Rosa Violante; Andrea Fernández (asesora metodológica) y estudiantes colaboradores. Posteriormente (2011), la editorial Biblos lleva a cabo su difusión.

2- Cuándo es “temprano” y cuándo es “tardío” son criterios y denominaciones cuestionables.

3- Instancias curriculares tales como enseñanza en jardín maternal, Música, Prácticas del lenguaje, Literatura, Expresión corporal, Plástica, sujeto de la educación, talleres de prácticas docentes, residencias, etc.

1. EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LOS PRIMEROS AÑOS

Principios pedagógicos para su enseñanza

Claudia Soto y Laura Vasta

Silenciosamente dedicado a vos, mi niño mío, tierna ternura de mi alma, para llegar más allá de tu silencio, más allá de tu mirada, muy cerca de tu corazón. Para vos, Tiziano.

Cuando abordamos la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en los primeros tres años, resulta central la transmisión de sentimientos que promuevan la sensibilización de los niños con una “experiencia estética”.

Comenzaremos este capítulo intentando definir, en un mundo con incertidumbres y pocas certezas modernas, algo tan inasible como estas experiencias. Luego, nos adentraremos en la educación con experiencias estéticas, para finalizar proponiendo algunos principios pedagógicos para su enseñanza.

CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Iba manejando por el “pasillo de los pantanos”, el día era tan hermoso, el sol tan celeste, el color de las plantas, un frío tranquilo y suave, realmente el cielo parecía estar más cerca. Siempre es bueno tener un respaldo de lo hermoso, “la armonía”. El claro oscuro de la vida.

JOSÉ PALMEIRO (2013)

La experiencia estética se refiere al proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes. Son actos de percepción y de producción/generación en los que los sujetos participan según sus posibilidades individuales y sociales, así como también según sus historias de vida. Cada sujeto, mediado por el tiempo y sus experiencias vitales, se conmoverá o no y se contactará o no con diferentes hechos del mundo exterior.

La experiencia estética que cada individuo transite en el correr de sus días estará mediada por sus circunstancias de vida y enraizada con ella, pero creemos necesario explicitar que la educación estética producirá en cada individuo posibilidades diversas. Su bagaje de experiencias estéticas será el motor de los nuevos aprendizajes y ampliará sus posibilidades de contactarse con hechos que estaban allí y que a veces no percibía.

Si bien muchas experiencias vitales conmueven e impactan en los sujetos, nos preguntamos qué características tienen las experiencias estéticas que les dan su matiz particular y las diferencian de otras.

Al producirse una experiencia estética, los sujetos sienten una “conmoción del alma”, se ven atravesados por la *apaté* y la *catarsis* (Zátonyi, 1998). La *apaté* es la ilusión, la magia, el encantamiento que produce una obra. Esta no muestra la realidad, sino que la recrea, la trasciende, y así tal vez permite elevar a los hombres hacia los cielos o los infiernos. La *catarsis* (purificación) se produce en el sujeto cuando las emociones internas mutan en otras que permiten liberar, en parte, el tumulto emotivo interno. Estos fenómenos de *apaté* y *catarsis* permiten “poner afuera” nuestros miedos, las preguntas que tenemos, la desesperación, la soledad, la fascinación, y construir un espacio de ideas, imágenes y sonidos que conmueven y a veces comunican. Nos permiten formar parte de situaciones y sentimientos, y transitar vivencias de una manera no literal en el espacio interior y exterior del ser humano. También el juego produce *apaté* y *catarsis*, pero nos gusta marcar una diferencia sustancial con la experiencia estética: el juego no se propone para ser “leído” por otros mientras que las artes siempre se cierran en el observador, aunque este sea el propio productor que deviene en observador de su obra.

Retomemos otra de las características de las experiencias estéticas: al participar en ellas, el sujeto se detiene y rompe el tiempo cotidiano para entrar en otro tiempo, que Gadamer (1) llama “tiempo de fiesta”. Este tiempo es diferente al transitar de lo cotidiano; no busca el fin pragmático del trabajo, sino por el contrario invita a detenerse y genera un fin en sí mismo. En el tiempo de fiesta, los sujetos participan con otros, en comunidad, en un tiempo en el cual es posible contactarse. De manera similar, detenerse frente a una obra y contemplar la naturaleza generan otra posibilidad en que demorarse tal vez permita encontrarse con la “belleza”, entendida como una construcción social históricamente situada.

Gadamer señala que esa ruptura temporal ofrece al sujeto (mediado por la obra y a veces con el acompañamiento de otro) la posibilidad de introducirse en una experiencia sensible. En palabras de Argullol ([1998] 2005: 22): “La experiencia estética es un

‘tiempo de celebración’ que nos despoja del tiempo (lineal o acumulativo) y nos sugiere lo eterno”; a lo que Gadamer ([1998] 2005: 110) agrega: “Cuanto más nos sumerjamos en la obra, demorándonos, tanto más elocuente, rica y múltiple se nos manifiesta”.

La vivencia estética conlleva pues el *placer* y el *asombro* de acceder a un nivel de la realidad que en la vida ordinaria se encontraba opacado. En todos los casos, la experiencia estética *devela lo oculto*, lo trascendente de las cosas; seduce con el hechizo, relaciona al espectador con el pasado y el presente, y lo proyecta inmortalmente al futuro.

Todos estos fenómenos salen del ámbito de lo instrumental y cotidiano; son acciones que no buscan otro fin que suceder, presentarse para uno mismo y para los otros.

Esta experiencia permite salir de la percepción cansina, cotidiana e instrumental de las cosas para comunicarse, conectarse con lo bello; en un espacio que está en la transición del espacio interior y exterior del sujeto, en una frontera donde es posible la belleza y que Graciela Montes (1999) denomina la “frontera indómita”. (2)

Las vías de acceso a la experiencia estética

La experiencia estética proviene del contacto de los sujetos con el arte, el mundo natural y el mundo social. No solo el arte puede producir una experiencia estética, sino también la apreciación de la naturaleza cuando, por ejemplo, la textura de un tronco en un bosque húmedo nos hace detener la mirada para ver los mil colores que lo habitan; así, algunos sujetos se detienen y se conmueven frente a variadas imágenes, sensaciones que les provee el mundo natural.

En otras ocasiones, una construcción social desata la percepción de una experiencia estética, como cuando observamos un puente que se abre grácilmente entre dos orillas y genera una línea ondulante, lisa y continua que nos lleva a detenernos y mirar ese paisaje. Sentir la magnificencia de la obra humana, increíblemente equilibrada, increíblemente armoniosa, fuerte y grácil como un movimiento de baile, como un pasaje musical de una obra sonora, como las palabras de un hecho poético.

Los sentidos son la conexión perceptiva mediante la cual el sujeto se vincula con el mundo exterior; esa conexión promueve sensaciones y pensamientos, así como una “lectura” de la obra que se cierra en el espectador.

La obra de arte, las construcciones humanas y la naturaleza ofrecen múltiples miradas y lecturas que de manera plurisignificativa (3) se cierran y completan en la percepción del observador que se comunica con ellas. El productor mismo de una obra estética no es más que un observador de su obra. Su interpretación es una de las tantas que podrán realizar los sujetos que la contemplan.

La autora Marta Zátanyi (1998: 189) señala que “la obra de arte [...] por medio de la magia genera lo que no había, se vale de su capacidad de mostrar como existente aquello que empíricamente no lo es, y provoca la necesidad de conocerse más y ascender en el nivel de la condición humana”.

La comunicación al transitar una experiencia estética

La experiencia estética implica una comunicación o metacomunicación entre el observador y la obra. Esta posible “lectura” está contextualizada por múltiples factores: la experiencia vivida por el sujeto, el momento sociohistórico en que se produce la obra y la situación de contemplación. Como ya dijimos, las experiencias vitales de los sujetos serán el marco individual desde el que cada uno podrá hacer su lectura; pero el momento histórico en que se produce la lectura comunicativa influirá en la conciencia colectiva para determinar aspectos que hacen al modo de mirar/percibir y producir. Así, por ejemplo, las producciones artísticas de las comunidades americanas y africanas nativas estaban allí para ser leídas por conquistadores, viajeros y extranjeros, pero generalmente o no se las veía o se las desestimaba. En otro momento histórico, Picasso descubre las máscaras africanas, las lee desde un nuevo marco o contexto de significación y recrea a partir de ellas y su propio genio el arte cubista.

Para Bateson ([1972] 1998) la comunicación está determinada por el contexto en el que se produce. Toda comunicación, dice, exige un contexto, porque sin contexto no hay significado. Existe un marco de significación compartida que da significado a la información. La “metacomunicación” o el “metamensaje” es el encuadre envolvente del conocimiento que da sentido, contextualiza, clasifica la comunicación o el mensaje; incluso crea vínculos o estructuras de diálogo con otros ambientes o contextos. Bateson concibe los procesos comunicacionales con un carácter circular y evolutivo, donde el *feedback* tiene una importancia decisiva.

Podemos decir que al producirse una experiencia estética se desencadena un proceso comunicativo o metacomunicativo que se entabla entre el observador y la obra o la naturaleza, proceso en que el tiempo se detiene y la obra desata una conmoción en el sujeto porque vincula al observador con la magia, el encantamiento y la “belleza”, entendida como una construcción cultural, contextualizada histórica y socialmente.

Volver al principio para capturar lo inasible

Si tenemos que sintetizar cuáles son las características que hacen a una experiencia estética, podríamos afirmar que en ella los sujetos que participan se conmueven sensiblemente y se detienen en un tiempo que rompe con lo cotidiano. Es una experiencia en la que los sentidos participan como conexión sensible para percibir algo que estaba pero no se veía, o para crear algo nuevo. Esta experiencia permite salir de la percepción cansina, cotidiana e instrumental de las cosas para comunicarse, conectarse con lo bello, en un espacio que está en la transición del espacio interior y exterior del sujeto, en una frontera donde la belleza es posible.

Pensar en las experiencias estéticas que se propician a los niños nos lleva a pensar en instalar “tiempos de fiesta” de contemplación, de goce, un tiempo no apurado, un tiempo demorado, un tiempo que comparte notas con el tiempo de juego, tiempo subjetivo,

sentido, vivido, tiempo lleno, pleno, porque no se destina a conseguir otra cosa que no sea estar allí.

EDUCACIÓN ESTÉTICA PARA TODOS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

*Por cuántos secretos guardados en mi puño,
para qué arriesgaría el contártelos,
casi humo destilaría el zumo de mis olvidos,
casi fuego encendería el vórtice invertido de mis sentidos,
corteza, tierra, flor y casa de adobe,
un solo canto que eterniza La Pampa.*
JOSÉ PALMEIRO (2013)

Planteado el concepto de experiencia estética, procuraremos ahora justificar por qué cuando presentamos a los niños pequeños propuestas que promueven el acercamiento a los lenguajes artístico-expresivos buscamos centralmente que haya una conexión emotiva y sensible con lo que el niño percibe, observa, explora, produce y crea.

En primer lugar, enmarcaremos estas experiencias estéticas en el ámbito educativo dentro de lo que varios autores denominan “educación estética” (Hargreaves, 1991; Read, 1955; Andrade Rodríguez, 2009). Esta inclusión se debe a que, como ya dijimos, estas experiencias estéticas no son exclusivas del campo artístico, sino que pueden darse también en la apreciación de la naturaleza y del mundo social. Según Hargreaves (1991: 21):

Los procesos estéticos y creativos no se limitan de ningún modo a los temas artísticos, ya se consideren de forma unitaria o en relación con cada dominio específico. La belleza de una ecuación matemática o la elegancia de una solución práctica a un problema técnico pueden producir una respuesta en el observador preparado que describe como “experiencia estética” de igual modo que la del crítico de arte frente un gran cuadro.

Por eso es que pensamos en la idea de educación estética como un ámbito más amplio que, en los primeros años, comprende la educación artística. Una educación estética amplia supone “la formación de una actitud ética y estética hacia todo lo que rodea al individuo [...] como una parte intrínseca, inseparable de cada una de las actividades que inciden directa o indirectamente en la formación del niño” (Andrade Rodríguez, 2009: 1). Según esta autora:

[La educación artística en particular] se expresa a través de sus medios expresivos que son la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música. [...] Forma actitudes específicas, desarrolla capacidades, conocimientos, hábitos necesarios para percibir y comprender el arte en sus más variadas manifestaciones y condiciones histórico-sociales, además de posibilitar la destreza necesaria para enjuiciar adecuadamente los valores estéticos de la obra artística (Andrade Rodríguez, 2009: 1-2).

Pero una educación estética es más amplia y supone un desarrollo de la sensibilidad que implica, según Herbert Read (1955: 33):

[Un] enfoque integral de la realidad. [...] la educación de esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Solo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada.

En segundo lugar, cuando pensamos en una educación estética en estas edades, planteamos que es afín a una concepción de educación integral ya que la inclusión de propuestas que permiten la participación de los niños en experiencias estéticas promoverá tanto el desarrollo personal y social de los niños, así como la alfabetización cultural. El acento puesto en la sensibilización del niño hacia la naturaleza, las manifestaciones artísticas y el mundo social implica atender a aspectos del desarrollo personal y social que, según Zabalza (2000), suelen ocurrir en el ámbito educativo:

menos visibles, menos objetivables, más difícilmente planificables pero que constituyen demandas insistentes de cuantos estudian el actual momento de la escuela [...]. Ofrecer propuestas curriculares que atiendan a las necesidades de mejora personal (no solo intelectual o cultural) por parte de los sujetos [...]; que la escuela enriquezca nuestras posibilidades de ser cada vez mejores, más equilibrados, más maduros, más realizados en cuanto personas; y, a la vez, que nos ayude a mejorar en las relaciones con los demás a pesar de sus diferencias y sus particulares circunstancias.

Por otra parte, también supone atender a la alfabetización cultural por la ampliación de los repertorios culturales que propone la diversidad de las propuestas presentadas. Dentro del proceso de alfabetización cultural, reconocemos la dimensión estético-cultural que se hace presente en la educación integral de los niños cuando nos ocupamos de presentar/ofrecer experiencias estéticas.

En tercer lugar, la importancia de promover experiencias estéticas en los primeros años puede abordarse desde los argumentos a favor de la inclusión del arte en la educación que realiza Elliot Eisner (1972). Ante la pregunta “¿Por qué enseñar arte en la escuela?”, Eisner llama “justificación contextualista” a aquella que se basa en reconocer

los aspectos instrumentales que devienen de trabajar un lenguaje artístico con diferentes fines. Dentro de este tipo de justificación, señala muchas de las prácticas a las que, con marcadas buenas intenciones, recurren los maestros. Puede incluirse el arte dentro del currículo como una oportunidad para expresarse, haciendo que el niño libere emociones, como una forma de ayudar a desarrollar el pensamiento creativo, como un modo de colaborar al entendimiento de contenidos de otras asignaturas o también, en el caso de los más pequeños, contribuye al desarrollo de la coordinación de movimientos precisos. En el otro extremo, plantea la *justificación esencialista* y alude a aquellos aspectos únicos que la experiencia del arte aporta a las personas, es decir, sus valores implícitos y sus características específicas; explica que el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer y que es lo propio y único del arte. Eisner (1972: 9) afirma:

En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual. [...] podemos descubrir la justificación del arte en la educación examinando las funciones que desempeña el arte en la experiencia humana.

De esta manera, promover experiencias estéticas en los niños pequeños recupera esta justificación esencialista y reconoce lo que Eisner afirma como la contribución única que hace el arte a la experiencia y el conocimiento humanos.

Por último, resulta interesante plantear la responsabilidad que tienen las instituciones educativas y su currículo en relación con la promoción de espacios y propuestas que favorezcan la vivencia de experiencias estéticas en los niños pequeños. Para comprender y explicar este planteo, nos resultan interesantes los aportes de Flavia Terigi, (4) según quien la inclusión de las artes en la escuela se ha presentado en versiones que implican una “reducción en el campo de las posibles experiencias escolares en relación con ellas” (Terigi, 2007: 90). La autora propone revisar formatos *hiperescolarizados*, “desalinear los procesos de escolarización de las artes, restituir sus referencias con la dinámica cultural a fin de hacer posible una experiencia artística temprana no devastada” (Terigi, 2007: 92). Si bien Terigi no hace referencia específicamente a las instituciones educativas para niños de 0 a 3 años, nos ayuda a reflexionar críticamente sobre los modos en que muchas veces se abordan los lenguajes artístico-expresivos en dichas instituciones como propuestas de alguna manera banalizadas, empobrecidas, desgajadas de aspectos emotivos y de la sensibilización que conllevan.

Por lo tanto, lo fundamental será generar espacios y propuestas allí donde esta conexión sensible sea posible, ya que es responsabilidad de las instituciones educativas (en este caso, las instituciones que se ocupan de la educación de los menores de 3 años) garantizar el derecho de que los niños tomen contacto con el arte en sus diversas manifestaciones y dimensiones. Educar en el cultivo de la percepción y la sensibilidad

estéticas, así como brindar elementos que permitan al niño ampliar su repertorio cultural, expresar, comunicar y producir.

PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN ESTÉTICA

*Mañana cuando te escuche tomar mate en tu rincón favorito,
compañera mía, única solución a mis tantos años,
pues no hay nada más dulce que el dolor de sentirse acompañado,
aun cuando se está solo, dentro del mismo centro, en secreto,
mientras velo tu sueño, amiga fiel,
corteza, tierra, flor salvaje,
el techo me susurra el viento,
y me duermo con mi mano en tu pequeña mano.*

JOSÉ PALMEIRO (2013)

Cuando los adultos y los docentes buscan generar en los niños pequeños experiencias estéticas, pueden tener en cuenta ciertos horizontes que guiarán la toma de decisiones.

A continuación, proponemos ciertos principios, resultado del trabajo conjunto en varias investigaciones, (5) para comprender, entre otras preguntas, cómo ofrecer a los niños actividades artístico-expresivas que les permitan transitar experiencias estéticas.

La experiencia estética se enseña y se aprende

La posibilidad de acceder al mundo cultural y a la experiencia estética dependerá en gran medida de las experiencias que los niños transiten, de aquello que se les enseñe cotidianamente, de manera sistemática o no. En el hogar y la comunidad, se enseña de manera asistemática y no formal una variedad de experiencias estéticas transmitidas mediante el calor de lo cotidiano. Pensemos en los bailes y los tipos de música que habitan los hogares y las comunidades y son escuchados y vividos desde momentos intrauterinos y a lo largo de toda la vida del infante. Constituyen un bagaje presente en la experiencia estética de cada individuo. De manera sistemática y formal, estas experiencias pueden ser transmitidas y enseñadas desde los primeros meses de vida en las instituciones maternas.

Hay que tener en cuenta que el proceso de aprendizaje no es lineal; las experiencias se combinan en un vaivén propio del hacer artístico, expresivo y de todo aprendizaje.

Los logros, avances en la producción y contemplación, se presentan como un proceso de alternancias, superposiciones y nuevas construcciones, en un ir y venir que se sostiene en el interés por la acción. Por ejemplo, en la producción intencional, en el ámbito de la plástica, se presentan en los niños muchas acciones centradas en la exploración y solo algunas trascienden a la creación. Sin embargo, todas son necesarias y valiosas porque

permiten transitar hacia una educación estética.

Si el adulto/educador comprende la importancia de hacer participar a los niños en experiencias estéticas, entonces ofrece escenarios, materiales y obras artísticas seleccionadas y los pone a su disposición; tienta al niño con la posibilidad de explorar, mirar, hacer, dibujar, pintar, escuchar, cantar, bailar, etc., y así genera situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Hacer arte intenta ser una actividad “humanizante”

En consonancia con la perspectiva esencialista propuesta por Eisner, cuando ofrecemos experiencias estéticas a los pequeños no buscamos enseñarles los colores, las texturas, la poesía, el ritmo, el pulso, etc., sino que la finalidad central es el goce, el disfrute por la situación en su conjunto, ya sea de apreciación o de producción. Agregamos una salvedad: los niños pequeños participan en la mayoría de los casos solo explorando, mirando o escuchando, y en algunos momentos comienzan a contactarse emotivamente con lo que observan, exploran o escuchan. La finalidad que guía al adulto en la enseñanza de experiencias artísticas está en esta oportunidad de gozar sensiblemente de lo estético junto con otros, participando de hechos culturales que enriquecen la dimensión personal, social, humana y espiritual del niño. Entonces, el arte es una actividad “inútil” porque no persigue otra finalidad que realizarse por la oportunidad de participar en experiencias estéticas, experiencias donde se comparta la sensibilidad y la emoción por entrar en el mundo de lo imaginativo, lo creativo, lo artístico, lo estético.

El arte enriquece las posibilidades de una educación integral

A modo de contrapunto con lo que acabamos de decir, reconocemos que las experiencias con los lenguajes artístico-expresivos también abonan al aprendizaje de aspectos instrumentales que hacen a una educación integral. Estos aspectos no remiten a la finalidad esencialista de la que hablaba Eisner, sino a la contextualista. Es así como, al propiciar en niños pequeños experiencias artístico-expresivas, se apropiarán también de modos sociales para hacer silencio y escuchar, mejorarán sus posibilidades motoras de la mano y adquirirán formas de comportamiento de orden y cuidado para usar, guardar y acomodar materiales, entre muchas otras. Todas estas habilidades y aprendizajes resultan sumamente necesarios y forman parte de una educación integral de los pequeños, ya que son formas imprescindibles para la vida cotidiana e instrumental del ser humano.

Por todo esto, reconocemos también que ciertos aprendizajes pueden ocurrir en el transcurso de las experiencias estéticas. La intención no es evitarlos, sino integrarlos y reconocerlos como otros aspectos valiosos que es posible enseñar desde la perspectiva de la educación integral.

¿Qué enseñamos: el “telón de fondo” o las “figuras principales”?

Tal como afirmamos más arriba, *hacer arte intenta ser una actividad “humanizante”*; las propuestas vinculadas con los lenguajes artístico-expresivos en estas edades procuran convertirse sobre todo en una oportunidad de gozar sensiblemente de lo estético.

De esta manera, en estos primeros años se pone “foco”, como *figura principal*, en los procesos de descubrimiento, de apreciación y de emoción frente a las obras, en los sentimientos que conmueven y habilitan el ingreso en el campo de lo fantástico, lo imaginado, lo estético, lo que emociona y lo que humaniza porque conecta al sujeto con lo sensible.

Enfocarse en estos aspectos no excluye la presencia de los elementos de los diferentes lenguajes artísticos, aunque estos no se constituirán en objetos de enseñanza, sino que están presentes en las propuestas a modo de *telón de fondo*.

Por ejemplo, en las propuestas vinculadas a la plástica, entendemos que en los primeros años lo central no es enseñar “los elementos del lenguaje plástico visual”: el color, la forma, la textura en imágenes bi y tridimensionales. Se busca principalmente que los niños conozcan a través de la exploración sensible. Estas exploraciones le permitirán desarrollar una cierta conexión emotiva y sensible con lo explorado y ciertos conocimientos sobre aquello que exploran. Podríamos afirmar que se les enseña a “apreciar y contemplar imágenes”, “a disfrutar de la producción plástica centrada en la exploración” (Brandt, Soto, Vasta y Violante, 2007). Queda como *contenido de fondo* (no central) la posibilidad de conocer los colores, explorar las líneas al realizar dibujos y tal vez mejorar sus posibilidades motoras. Pero, reiteramos, lo central cuando un adulto quiere enseñar es conectar a los niños con una exploración y producción sensibles. (6)

Asimismo y a modo de ejemplo, las propuestas de enseñanza vinculadas a la literatura persiguen primordialmente el fin de iniciarlos en el camino del disfrute de la sonoridad de las palabras de los poemas, la emoción ante el canto poético de una canción de cuna, el disfrute por acceder al mundo ficcional y mágico de las palabras que “se visten de fiesta” y que provocan una suerte de “golpe de belleza”. Estas actitudes, emociones y sentimientos que suscitan los textos literarios forman parte de otros dos aspectos centrales que se enseñan a esas edades: las prácticas del lenguaje y el corpus literario que la escuela transmite. Cuando hablamos de “corpus literario”, nos referimos a la poesía y al cuento o relato, así como a las acciones que se realizan con él: las prácticas del lenguaje (hablar, escuchar, leer) y también nos referimos a la dimensión emotiva, pese a la corta edad de los niños y al no haber, en muchos casos, una comprensión de lo que se comunica. Las figuras principales a estas edades son todos estos aspectos interrelacionados; no se abordan contenidos que luego pasarán a ser centrales en niños más grandes, como comentar actitudes o características de los personajes de un cuento (Fernández, Soto, Vasta, Violante y Zaina, 2012). (7)

En el caso de la música, resulta central considerar que el niño pequeño se iniciará en experiencias sensibles y emotivas de escucha y exploración sonora y musical.

No buscamos enseñar especialmente los conceptos de ritmo, timbre, etc., aunque estarán presentes en las propuestas y desde la acción los niños se verán inmersos en ellos. Pero no descomponemos la obra musical, sino que se la presentamos completa y, guardando sus calidades como un todo complejo, nos referimos a que no proponemos música infantilizada, sino producciones acabadas del patrimonio cultural. (8)

Por eso, reiteramos que lo que nos proponemos enseñar centralmente intenta propiciar como “figuras principales” en los primeros años la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en la percepción, la escucha, la apreciación y la contemplación; y los elementos de los lenguajes artístico-expresivos quedan como aspectos secundarios, solo como “telón de fondo”.

¿Cómo enseñamos? El ambiente estético

El diseño del escenario cotidiano donde los niños pasan su jornada constituye un pilar fundamental en las propuestas de educación estética para los niños pequeños. La creación de un ambiente estético implica la construcción de escenarios para mirar, escuchar, contemplar, explorar y crear.

Los diferentes espacios pueden ofrecer tanto escenarios permanentes (o más bien de larga duración) como propuestas cambiantes que se vayan alternando durante el desarrollo de la jornada.

Por ejemplo, en relación con el lenguaje plástico-visual, la construcción de un ambiente estético permanente o de larga duración implica la inclusión de obras de artistas plásticos, atendiendo a un criterio de diversidad de artistas, técnicas y contextos; producciones de los niños y (en la medida de lo posible) la presencia de la naturaleza para apreciar (ventanas, jardines, canteros, etc.). También los juguetes, las carteleras y los estantes propician enseñanzas; es por ello que sugerimos estéticas no estereotipadas de mercado, sino vinculadas con diseños de calidad, producciones culturales de diferentes regiones, ilustradores de larga trayectoria, diseñadores, etc. Así se podrán superar ciertas formas “infantilizadas” muy instaladas en el imaginario colectivo de los adultos y los fabricantes de elementos para la infancia.

Como propuestas móviles, la posibilidad de ofrecer escenarios para explorar materiales, herramientas y técnicas atenderá a la necesidad de experimentar, producir y crear del niño y favorecerá su autonomía, que se desenvolverá según tiempos y modos personales.

En el ámbito de la literatura, cuando planteamos enseñar construyendo escenarios estamos reconociendo que determinadas formas de disponer el espacio, el tiempo y la creación de un clima particular invitan a la escucha atenta, a entrar en el carácter lúdico y ficcional propio de los textos literarios. Armar escenarios literarios remite también a diseñar los espacios con canastos, rincones de libros siempre disponibles, accesibles a los bebés y niños, que inviten a ser mirados, como también otros rincones con almohadones para decir poemas juntos, entre otras acciones. Escenarios propicios para la realización conjunta de acciones. (9)

La enseñanza no debería desarmar la riqueza de la obra

Cuando se ofrecen obras artísticas a los niños pequeños, se presentan, en algunas ocasiones, propuestas infantilizadas de música, plástica, bailes y literatura. Reconocemos la importancia y la capacidad que los niños tienen desde muy pequeños de conectarse con expresiones de riqueza artística, sin necesidad de que se “neutralice” o infantilice la obra para hacerla más accesible. Preferimos seleccionar obras ricas y variadas de diversos patrimonios culturales, sin preferir las de poco “vuelo poético” por ser consideradas más sencillas y adecuadas para niños.

El acceso al mundo cultural y la experiencia estética es posible en la medida en que los diferentes escenarios de crianza ofrezcan obras seleccionadas atendiendo a la diversidad y calidad artística.

Realizar acciones conjuntas al explorar, producir; apreciar, contemplar

Una de las formas privilegiadas de enseñar en los primeros años es realizar, junto con los niños, las acciones que queremos que formen parte de su actuar cotidiano. Algunos ejemplos son leer con los niños en el regazo, transmitiéndoles la palabra con sentido bello y el modo social de acceder a un libro, y tomarlos de la mano, caminar, detenernos, señalar y observar el follaje de un árbol con el cielo detrás en una tarde soleada.

Cuando los adultos proponen a los niños pequeños participar en experiencias estéticas, resulta muy adecuado *realizar acciones conjuntas* para generar distintos tipos de andamiajes: “hacer por ellos”, “con ellos” y “dejar hacer a los pequeños”.

Cuando los niños tienen unos pocos meses de vida, es el adulto quien les muestra el mundo y se detiene en aspectos sensibles del entorno artístico, natural y social. Por ejemplo, al señalar y mostrar un árbol en otoño y los colores que engalanan su fronda. Al señalarle algo, el adulto está enseñando al niño a detenerse y tal vez a profundizar la mirada sobre lo que se mira. De esta manera, conmoviéndose junto con el niño, entra en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la experiencia estética.

Otras veces, el adulto hace por él, baila frente a él, o con el pequeño en brazos, haciéndolo partícipe de una cadencia corporal placentera y disfrutable que transmiten la música y el baile, y del encantamiento que en dicha experiencia se genera; ofrece “disponibilidad corporal” al usar su cuerpo en movimiento para hacer por o con el niño. A veces, dice un poema jugando con las partes del cuerpo infantil, con caricias y mecimientos que transmiten el texto poético y a la vez le agregan algunos juegos de crianza. Ofrece su cuerpo como cuna o nido que alberga el afecto, el ritmo, junto con la cadencia poética.

También abrirá un espacio para que sea el pequeño quien explore las hojas de otoño o se mueva por sí mismo con una melodía o participe risueño al escuchar un poema dicho frente a él. En esta interacción, es fundamental ir generando un “diálogo estético” (10) (Brandt, Soto, Vasta y Violante, 2007) entre lo que el niño propone y lo que el

adulto observa para continuarlo y enriquecerlo. Se entablará entre las acciones del pequeño y las del adulto una comunicación (un diálogo) en la que participan ambos mediados por la obra (la naturaleza, el baile, la melodía, la poesía, etc.).

En la misma línea, las investigadoras Marotta, Sena, Richter y Rebagliati (2004: 122) denominan

una didáctica del mostrar y del hacer, *mostrar y mostrar nombrando sensible y poéticamente el mundo*, así como de ayudar a los niños a *recuperar ideas y representaciones* a través de las imágenes que quedaron grabadas en su memoria durante esta tarea perceptiva, aunque no estén en edad de representarlas aún.

En definitiva, *las acciones de los adultos vinculadas con la transmisión de hechos estéticos son centrales*, al seleccionarlos, mostrarlos con reiteración y hacerlos cercanos para los pequeños. Por eso, hacer acciones conjuntas con los bebés y niños es una forma muy adecuada de enseñar propuestas estético-expresivas.

La reiteración de actividades con continuidad y secuencia

Agregamos a lo anterior que, al realizar acciones conjuntas con los pequeños, estas deben realizarse con frecuencia y continuidad, ya que solo la asidua participación en actividades que promueven experiencias estéticas permite a los bebés y niños la exploración, la apropiación, la comunicación emotiva que dichas experiencias suscitan.

Proponer la reiteración y repetición de las mismas experiencias con los mismos materiales seleccionados, herramientas, el mismo poema o relato, la reiteración de canciones y tipos de música es un modo de facilitar la profundización en el descubrimiento de las posibilidades que ofrecen las obras, los objetos y los materiales para enriquecer tanto la producción creativa como la apreciación sensible.

Esta reiteración de actividades se da en el marco del respeto e interés por la acción constante propia del niño pequeño; por el devenir de acciones de apreciación y producción que se alternan, superponen y diferencian en algunos momentos y en otros se desarrollan en forma exclusiva con mayor concentración en un tipo de acción particular.

La experiencia compartida de emociones

El adulto es quien otorga sentido, en un primer momento, a las diferentes expresiones del bebé. También es quien aporta la mirada estética, la emoción que siente frente a diferentes hechos que lo conmueven; solo si el adulto se conmueve, transmite la sensibilidad propia de la experiencia estética.

En un principio, el bebé se involucra en intercambios expresivos con las figuras cercanas, (11) se interrelacionan estados emocionales entre la madre y el bebé, que se expresan con movimientos, tiempos, sonidos y pausas, como intercambios expresivos

que se apoyan especialmente en la imitación del bebé de los gestos de su madre o figura maternante. Esta primera interrelación va dando lugar a un interés hacia los objetos y hechos del mundo exterior. En este proceso de “triangulación” (o relaciones triádicas entre el niño, el adulto y el objeto/obra/naturaleza), el pequeño empieza a vincularse con los objetos a través de los estados emocionales del adulto hacia ellos.

La experiencia estética se logra cuando las experiencias diádicas iniciales entre el bebé y la madre que transmiten afectos, sentimientos y emociones se objetivan en una experiencia triádica, en la cual los sentimientos que esencialmente transmite la madre/adulto/educador al entrar en comunicación con el bebé/niño se dirigen ahora a la contemplación desinteresada del objeto o a producir algo nuevo vinculado con la experiencia estética (Español, 2005).

El diálogo estético es un triálogo

Con frecuencia, el niño explora objetos y materiales; así, recorrerá la arena, las gotas en un cristal, mirará una puesta de sol en el campo, pero cuando esas acciones se impregnen de sensibilidad podremos decir que nos adentramos en una experiencia estética.

Al hacer acciones conjuntas, al compartir emociones, acompañando generalmente con el lenguaje como constructor de mundos posibles, se generará un *triálogo estético* (12) en tanto entre el niño y el adulto se interpone una producción, una obra, un escenario estético, algo que aparece para ser contemplado sensiblemente. El triálogo estético puede suceder tanto en experiencias de exploración-producción-creación como en las de percepción-apreciación-contemplación. En ambos “haceres” artísticos, producir y apreciar, el adulto y el niño interactúan.

Marotta, Sena, Richter y Rebagliati (2004: 86) afirman:

Se trata de pensar experiencias estéticas que se abordan tanto desde el hacer como desde el contemplar, y experiencias éticas que nos acerquen a reflexionar sobre lo auténticamente humano. Esta visión tal vez contribuya a mantener la capacidad de la emoción, como condición vital de la existencia de las personas en las comunidades.

Las investigadoras reconocen que las dimensiones ética y estética están imbricadas, ya que actuar, sentir, pensar y percibir forman parte de un mismo proceso que reconocemos como unificado (Marotta, Sena, Richter y Rebagatti, 2004).

Por lo tanto, cuando los adultos educadores se proponen ofrecer la oportunidad a los bebés y niños de participar de una experiencia estética, buscan generar entre el pequeño, la obra y los sentimientos que se despiertan una comunicación que denominamos “triálogo”.

PARA ARMAR LA TRAMA DEL TRIÁLOGO ESTÉTICO

*Pero el sueño es demasiado pesado para mis ojos
y no quiero arriesgar más secretos bajo tus hermosos párpados,
duerme pequeña amiga mía,
mañana te contaré otros olvidos, otros resabios.*
JOSÉ PALMEIRO (2013)

Cuando abordamos la educación estética en los primeros tres años, resulta central la transmisión de sentimientos que promuevan la sensibilización de los niños. Las acciones de los pequeños estarán cargadas de momentos centrales de exploración (de herramientas, materiales, soportes; de sonidos y cadencias; de movimientos y bailes; etc.) más que de producción y apreciación artística. En este vaivén en que los niños transitan sus primeros años y ante la reiteración de propuestas de exploración y percepción que proponen los adultos, el niño irá construyendo experiencias estéticas en la medida en que se conecte sensiblemente con lo que percibe y produce.

Es el adulto quien inicia o continúa un triálogo estético con las acciones de los pequeños mediadas por el objeto/material/obra/naturaleza. En ese triálogo, el adulto compartirá emociones que comunicará; realizará acciones conjuntas con el pequeño; ofrecerá disponibilidad corporal al prestar su cuerpo para sostener al pequeño, para mostrar, para graficar con él, para leer o decir, para cantar para él, etc.; armará escenarios/espacios estéticos para que el pequeño se contacte con formas “bellas” en su entorno vital, a la vez que le acercará elementos de la naturaleza y del mundo social para percibirlos y seguramente la palabra explicará el mundo en la medida en que agregue significados a lo que se produce y percibe. Y será la palabra la que transmita la letra de canciones, las nanas, los relatos y los poemas para llegar en el momento cotidiano a cada pequeño.

Las formas de enseñar (13) (compartir emociones, realizar acciones conjuntas, ofrecer disponibilidad corporal, armar escenarios y acompañar con la palabra) se hacen presentes y constituyen lo que lo definen como “triálogo estético”.

Para cerrar y seguir abriendo a nuevas reflexiones con los lectores, afirmamos que el triálogo estético se caracteriza por ser:

- *lúdico*, porque implica compartir un formato estético que supone reiteración/recursividad, acción sin finalidad externa, movimiento de “vaivén”;
- *festivo*, porque implica un tiempo de contemplación, de respeto por el tiempo del niño y de la experiencia estética. Es un tiempo diferente al cotidiano en que el adulto educador participa con el niño, respetando su tiempo de exploración/producción y de percepción;

- *emotivo*, porque compromete fuertemente lo emocional, los “afectos de vitalidad”, la sensibilidad de conectarse con lo “bello”. Centrado en lo sensible, lo imaginativo, el placer, la fiesta;
- *creativo*, porque en el vaivén desinteresado por el objeto se hace presente aquello que surge para ser contemplado y producido, y
- *constructor* de la “frontera indómita” en tanto espacio de libertad que se “llena” con la obra, la creación, la búsqueda.

1- En *La actualidad de lo bello*, Gadamer ([1998] 2005) desarrolla un análisis de la génesis de las ideas centrales de la reflexión estética como lo son el arte, la belleza y la propia estética; profundiza en los fundamentos antropológicos sobre los que descansa el fenómeno de la experiencia estética, orientado hacia la búsqueda de una nueva legitimación del arte a partir de la explicación de las vinculaciones entre los supuestos del arte clásico y el devenir y la presencia del arte moderno.

2- Graciela Montes alude a la idea de *frontera indómita*, recuperando ideas de Winnicott, y afirma: “Es el niño recién arrojado al mundo que, esforzada y creativamente, debe ir *construyendo sus fronteras y, paradójicamente, consolando su soledad*, ambas cosas al mismo tiempo. Por un lado, está su apasionada y exigente subjetividad, su gran deseo; del otro lado, el objeto deseado: la madre, y en el medio, todas las construcciones imaginables, una difícil e intensa frontera de transición, el único margen donde realmente se puede ser libre [...]. El niño espera a la madre, y en la espera, crea” (Montes, 1999: 51; las itálicas son nuestras). En este espacio fronterizo es donde puede instalarse la experiencia estética como parte de la experiencia cultural. Para ampliar estas ideas se puede consultar Winnicott (1985: 129), en particular el capítulo “La ubicación de la experiencia cultural”.

3- “Plurisignificativa” alude a que la lectura ofrece varias significaciones; el arte, como otras experiencias sensibles, no abre a un significado unívoco, sino, por el contrario, a múltiples significados. Esta idea se retoma en el capítulo 3 de este libro.

4- Para esta autora, se ha limitado la inclusión del arte en el currículo escolar como un sector reservado a la creatividad (limitando así este concepto a su sentido expresivo), pensado como saber de elites (ausencia de contenidos de las artes en políticas preocupadas por democratizar el acceso al conocimiento en los sectores de pobreza) y con actividades escolares generalmente alejadas de las actividades propias de los campos de producción artística que se dan por fuera de la escuela.

5- Programa: “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal”, INFD-ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

6- Para ampliar, véase el capítulo 6 de Ema Brandt en este libro.

7- Para ampliar, véase el capítulo 3 de Alicia Zaina en este libro.

8- Para ampliar, véase el capítulo 4 de Judith Akoschky en este libro.

9- En los capítulos referidos a cada lenguaje, este aspecto, el armado del ambiente estético, se desarrolla con detalle.

10- El “diálogo estético” se llama así por analogía a lo que hemos denominado “diálogo lúdico” (Sarlé, Soto, Vasta y Violante, 2005).

11- Colwin Trevarthen (1982) “acuñó el término ‘intersubjetividad primaria’ para describir este período en que el bebé muestra una intensa predisposición para permanecer en contacto con las personas, para verse involucrado en intercambios expresivos” (cit. en Español, 2005: 150). “En estas interacciones diádicas, en que por definición no hay ningún objeto incluido en la interacción, el niño muestra una intensa concentración en la cara de la madre y de un modo activo emite sonrisas seguidas de un conjunto de conductas expresivas a las que la madre responde con texturas vocálicas, expresiones faciales y acciones posturales específicas. Y como en ellas es posible

observar la presencia de alternancia de turnos, se las suele llamar ‘protoconversaciones’” (Murray y Trevarthen, cit. en Español, 2005: 151-152).

12- Anna Bondioli (1995: 123) retoma en el texto “A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche” el concepto de “triálogo” de Newson y Newson (1979): “Esse papel de mediação do adulto em relação ao mundo circunstante é assinalado pelos Newson naqueles jogos interativos que tomam a forma de triálogos. A mãe amplia o próprio diálogo com a criança até incluir o brinquedinho, alternando de maneira rítmica a voz, o gesto (por exemplo, balançar um chocalho) e a intervenção da criança (por exemplo, vocalização, olhar) de maneira a deslocar a atenção da criança do próprio rosto ou das próprias mãos ao objeto. Através dessa função mediadora do adulto, o diálogo mãe-criança transforma-se em conversação a três, na qual o brinquedo é dotado daquele mesmo caráter de ‘prontidão de resposta’ que caracteriza o parceiro humano. A partir desses jogos ‘a três’, a mãe tende a sair progressivamente, logo que a criança demonstra ser capaz de apreciar e utilizar o brinquedinho sem a sua ajuda”.

13- Las formas de enseñar están desarrolladas en el capítulo 1 de Soto y Violante (2005).

2. VIVIR EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LA INFANCIA

La subjetividad desde el inicio de la vida

Rosa Windler y Lucía Moreau de Linares

Todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él.
SIGMUND FREUD ([1908] 1968)

¿Por qué hablamos de “vivir” experiencias estéticas en la infancia? Porque consideramos que este concepto, que Winnicott (1979) asocia a las experiencias espontáneas y creativas a lo largo de la vida, pone de manifiesto que aprender algo de los lenguajes artísticos implica esta condición de vitalidad que es particular en cada sujeto y que se desarrolla de diferentes maneras, según las experiencias que el medio ambiente le provea.

Asimismo, empleamos el concepto de subjetividad, dado que modifica la visión de tradicional oposición entre sujeto y objeto y contempla la categoría de un sujeto que se constituye en su interacción con otros, atravesados por variables espaciotemporales e histórico-culturales.

También hablamos de “sensibilidad” para referirnos a la capacidad de sentir de los pequeños, mediante la información que les llega de imágenes, sonidos, sensaciones táctiles o gustativas que provienen de las experiencias en que se encuentran. Como dice Freud, en su hermoso texto sobre la relación entre el psicoanálisis y la estética ([1913] 1968) o el poeta y la fantasía ([1908] 1968), la ilusión estética provoca efectos reales y el arte forma parte de un dominio intermedio entre la realidad y la fantasía donde se conservan las aspiraciones a la omnipotencia de la humanidad primitiva. Por eso, señala que “en cada hombre hay un poeta” ([1908] 1968: 1057) y que debemos considerar también así a los niños, como creadores de su mundo propio, pues el orden que le vayan dando irá construyendo su forma de estar en él. De aquí la importancia de la

responsabilidad de los adultos que formamos parte del ambiente facilitador del desarrollo de los niños pequeños, de la observación atenta, del conocimiento sobre su desarrollo y potencialidades cognitivas, emocionales y sociales para pensar de qué manera conducirlos de la mano por la senda de las experiencias estéticas.

En el segundo apartado, se desarrollan aspectos vinculados a las sensaciones y percepciones que se manifiestan en los niños. Estas les permiten construir gradualmente el conocimiento del mundo exterior, de sus objetos y de los otros, pares y adultos, entre los cuales se encuentran los objetos que denominamos “artísticos” y las personas que los producen y que se constituirán en objetos de gradual conocimiento para los niños.

Se explicita la función primordial de los adultos: crear situaciones que den lugar a la construcción de la sensibilidad hacia los lenguajes estéticos. En estas es necesario considerar aspectos de la maduración, el desarrollo de posibles habilidades o destrezas, tanto receptivas como expresivas, en los pequeños, y fundamentalmente la manera de vincularse física y emocionalmente con ellos y con los elementos artísticos intervinientes.

Luego, se abordan conceptos referidos a la creatividad en general y, en particular, a la creatividad infantil, dado que la exposición de los niños a diversas experiencias estéticas favorecerá un mayor desarrollo de sus posibilidades creativas, teniendo en cuenta que el proceso creativo se ve imbricado fuertemente con lo artístico-expresivo.

Además, se vincula la creatividad infantil con la creatividad de los adultos, dado que los ambientes enriquecidos y las experiencias organizadas, anticipadas, que den espacio para las conductas de exploración, juego y disfrute, tanto por parte de los niños como de los adultos implicados, harán que todos aumenten sus propias experiencias subjetivas en relación con las expresiones artísticas.

Por último, el apartado final desarrolla conceptos referidos a cómo aprenden los niños pequeños y cómo organizan cognitiva y afectivamente las complejas experiencias a las cuales son expuestos, señalando la paulatina construcción de los procesos mentales de representación que les permiten insertarse, disfrutar y comprender las experiencias estético-sensibles y compartir “lo bello”.

¿Qué trae el niño al nacer? ¿Cuáles son las predisposiciones iniciales y de qué manera contribuyen los educadores a su desarrollo? Conocer y comprender un poco más a los niños es una base de apoyo para los docentes en su preocupación por educar a los más pequeños del nivel inicial y pensar algunas formas de enseñar.

En este capítulo, abordaremos un recorrido que se inicia explicitando cómo se conforma la subjetividad infantil desde el nacimiento y a partir de las diversas experiencias que transitan los niños, entre las cuales figuran las vivencias estético-expresivas. Estas forman parte de un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente, dado que la subjetividad se va modificando en el curso del ciclo vital de cada sujeto.

LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA INFANTIL

La educación infantil comienza en el momento del nacimiento del niño, cuando este se integra a su entorno cultural para acceder a los conocimientos, las creencias, las pautas y los valores que incidirán en su constitución subjetiva. Gran parte de estos conocimientos son fundamentales para que los pequeños se inicien y aproximen a las diferentes experiencias artísticas y creativas existentes, y puedan sentirse activos para disfrutarlas y originar sus propias producciones.

Al pensar en el desarrollo infantil y en la constitución subjetiva, es preciso considerar las experiencias que transitan los pequeños, tanto en el entorno familiar como en otras instituciones. Dichas experiencias estarán influenciadas por su hábitat, sus deseos y sus características sociales y culturales.

Si pensamos en diferentes contextos de vida, niños que viven cerca de montañas y bosques, otros en el hielo andando en trineo o cerca del mar viendo pescar a sus mayores, podemos pensar que cada uno desarrollará la percepción del cielo, el agua o la nieve de formas diferentes de otros niños que viven en ciudades, alejados del contacto directo con la naturaleza. Al mismo tiempo, los contextos donde la música, el baile y otras expresiones culturales estén a su alcance promoverán otras apreciaciones y habilidades en los niños.

Los recién nacidos usan sus gestos, sonidos, el llanto y las expresiones faciales para comunicar sentimientos y necesidades, como el hambre, la fatiga o el goce, o para expresar su cansancio. La construcción del significado social sobre el entorno circundante, por parte de los pequeños, se realiza mediante las múltiples y complejas interacciones conjuntas que realizan los adultos con los niños pequeños durante su crianza y educación.

Desde el nacimiento, los bebés asimilan los estímulos sonoros y pueden discriminar la voz de la madre que los orienta y sostiene, y al poco tiempo logran el reconocimiento progresivo de las caras, los lugares y los hábitos familiares. Sus propias sensaciones internas, el hambre, el sueño, el roce de las sábanas sobre el cuerpo, el alimento que les brinda tranquilidad y placer, jugar, pasear y recibir un baño son todas experiencias muy intensas para los pequeños en crecimiento. Progresivamente, van comprendiendo el sentido de las palabras habladas a partir de la sonoridad de la lengua característica de su entorno familiar. Comienzan a organizar esas experiencias de vida en dos formas: una volcada hacia el exterior, lo que se denomina “mundo externo”, que implica el conocimiento de los objetos y personas, del espacio y el tiempo que conforman su entorno cercano. Simultáneamente, irán configurando lo que llamamos “mundo interno”, la vinculación consigo mismo, el reconocimiento de sus sensaciones corporales y emociones.

La maduración y las experiencias de sostenimiento físico y emocional permitirán que el bebé vaya componiendo sus vivencias, relacionándolas a partir de sus acciones y emociones en el entorno cotidiano.

El primer vínculo que se desarrolla entre el niño y la figura materna es de dependencia absoluta. Todas las funciones, aparentemente “naturales”, como alimentarse, dormir, controlar esfínteres y vincularse con otros, son modeladas

socialmente. Tanto jugar como las posibles vinculaciones con las diferentes expresiones estéticas producidas por la cultura están mediatizadas por el entorno o medio ambiente social, familiar y comunitario.

Los padres, los tíos, los abuelos, los educadores, todos proveen experiencias particulares. Cuando estas son recurrentes y agradables, los niños van reconociendo esas formas de ser sostenido, alimentado y mirado.

Si los gestos infantiles son captados por el adulto que lo cuida y lo educa, comienza a generarse una experiencia de comunicación entre ambos. A esta construcción conjunta de sentidos, Bruner y Haste (1990) la denomina formatos de acción o interacción conjunta. Las formas de saludarse entre las personas, por ejemplo, se van construyendo muy tempranamente y responden a las pautas sociales y culturales de cada familia.

Al principio, los bebés comienzan a participar en “conversaciones” que los adultos alientan poniendo palabras a sus primeras vocalizaciones. También van reconociendo los sonidos, los colores y los olores familiares de su entorno próximo que están presentes en las rutinas cotidianas.

Las diversas maneras de acunar a un niño o alimentarlo que tienen las familias, la organización de sus hábitos cotidianos, las formas de divertirse, así como también la sensibilidad para observar la naturaleza y compartir el vuelo de una mariposa o el atardecer en una laguna, todo es aprendizaje mediado. Todas las experiencias de vida van generando conocimientos implícitos en los niños. También aprenderán, en función de su cultura, el cuidado del ambiente, de los animales o carecerán de esa sensibilidad si no la practican en su entorno.

Bruner señala además que las condiciones de vida y las características culturales de los grupos van a determinar las orientaciones de las conductas hacia la cooperación o hacia el egocentrismo. Pone como ejemplo los valores y las conductas de los esquimales, cuya vida depende de las acciones grupales para adaptarse al medio en que viven. La caza de focas y de renos, y la pesca requieren de la acción conjunta, y los niños van aprendiendo esas conductas desde las primeras experiencias de vida.

Durante el vínculo de dependencia absoluta inicial, tendrán lugar los procesos de integración psicosomática en el bebé y los procesos de locomoción. Los sentimientos de confianza y seguridad, tanto en el adulto proveedor como en el pequeño, darán lugar a una relación de “dependencia relativa” (Winnicott, 1979).

Winnicott (1972) señala que aproximadamente al año de vida, si todo ha sido suficientemente bueno para él, el pequeño será capaz de experimentar que es una persona que habita un cuerpo. Podrá comenzar a experimentar la libertad del movimiento, los límites impuestos por los adultos e irá construyendo progresivamente su incipiente autonomía.

A estas edades, es fundamental respetar la necesidad lúdica de los niños, dado que el juego es una de las actividades que más promueven la creatividad. La actividad lúdica le permite desarrollar su potencial afectivo, cognitivo y creativo; lo invita a resolver problemas a partir de la exploración, del descubrimiento, e incentiva su capacidad perceptiva.

El recién nacido entra en el campo lúdico en brazos del adulto que se embelesa con él y realiza una serie de intercambios que tienen por objeto interactuar con el pequeño y proporcionarle bienestar, provocarle una sonrisa y a los pocos meses, una carcajada. Son juegos corporales con o sin objetos, espontáneos y repetitivos. Luego, el pequeño irá iniciando sus propias exploraciones y juegos, con su propio cuerpo o con objetos que tenga cerca.

A medida que los niños logran un mayor control sobre su cuerpo, pueden ampliar sus posibilidades de jugar con otro adulto y también solos. Winnicott (1991: 72) señala una etapa intermedia muy interesante en el recorrido del jugar, que define como la “capacidad para jugar solo, en presencia de alguien”.

Gradualmente, desarrollan la capacidad de representación simbólica. El juego simbólico es nodal en el desarrollo del niño y colabora notablemente en el desenvolvimiento de su vida afectiva. Permite al niño transformar el mundo real a las necesidades de su yo; esto implica poder adaptar a sus deseos e intereses una serie de significantes que él mismo ha construido y que le sirven para elaborar situaciones tanto placenteras como poco placenteras, angustiantes, etc. En el juego simbólico, el niño es el director de sus acciones y el juego es su propia creación.

También logran avances en la lengua materna al entender el significado de muchas frases y al conseguir expresarse a través del gesto y la palabra. Sustentados en las relaciones afectivas con los otros, fundamento de todos los aprendizajes, adquieren paulatinamente seguridad y confianza. Esto deriva en cierta independencia para sus desempeños en las distintas actividades cotidianas, lo cual los ayuda en sus ensayos de separación de los adultos.

Estos avances les permiten construir las nociones de objetos, espacios reales y también organizar las complejas categorías de tiempo y causalidad. Estas experiencias con la realidad exterior van constituyendo la subjetividad y la conciencia de sí mismo.

Además de estos logros según las características y prácticas culturales de los diversos entornos, los niños pequeños tendrán sus experiencias particulares y entrarán en contacto con diferentes expresiones estéticas: la música, el baile, la poesía, las imágenes plásticas, las imágenes naturales (la plaza, las palomas, los árboles, el día y la noche).

Si los pequeños viven en un entorno saludable y estimulante y no atraviesan muchos acontecimientos “dramáticos” que interfieran en su desarrollo, podemos esperar que comiencen a comprender y aceptar ciertas pautas sociales, que puedan jugar solos y gradualmente con otros niños.

Al referirnos a acontecimientos “dramáticos”, hacemos alusión a situaciones de interferencia sostenida o aquellas otras sorpresivas que pueden dar lugar a cambios sustantivos en el desarrollo infantil. A modo de ejemplo, nos referimos a situaciones de desnutrición, enfermedad, violencia en el entorno familiar, accidentes, duelos tempranos, cambios sucesivos de hábitat y de las personas encargadas de cuidarlos. Sin embargo, no todas estas se registran siempre como “situaciones traumáticas”, dado que la condición de “trauma” es una experiencia subjetiva y no un hecho objetivo exterior. Cada sujeto procesa de manera particular las situaciones que vive y se reconocen potencialidades para

afrontarlas de diferente manera, así que para algunos niños estas experiencias podrán tener condición de trauma y para otros no.

Una investigación neurocientífica reciente sobre el desarrollo y el funcionamiento cerebral ha proporcionado sustento para una de las aseveraciones que los psicólogos y educadores han sostenido durante mucho tiempo: la experiencia en los primeros años de vida, que se prolonga en los siguientes, tiene una influencia poderosa en el desarrollo de los sujetos y en sus presentes y futuros aprendizajes.

Estas confirmaciones fueron posibles gracias al avance de las nuevas tecnologías y del desarrollo de las ciencias en general. En la actualidad, sabemos que las experiencias en estas etapas influyen tanto en los procesos de conexión neuronal como en los procesos psicológicos del desarrollo, que permiten a un niño comprender y procesar la información asociada de manera efectiva a las emociones.

El cerebro es un órgano dinámico y algunas de sus zonas tienen la capacidad de modificarse y reorganizarse a lo largo de la vida. Esto se conoce como “plasticidad neuronal”. En función de las experiencias sociales del sujeto, se van especializando los circuitos o redes neuronales y los cambios que se producen son tanto estructurales como funcionales (Damasio, 2011). En ese sentido, el cerebro se considera un “órgano social” y cada individuo configura su desarrollo particular (Ansermet y Magistretti, 2010).

Las experiencias generan “huellas psíquicas”. Si las conexiones neuronales establecidas no se utilizan, se debilitan y pueden perderse. También es necesario organizar rutinas fijas para establecer el vínculo emocional y consolidar estas conexiones (Jauset Berrocal, 2009).

El sujeto también desarrolla la capacidad de vincular las experiencias vividas con emociones de satisfacción, alegría o enojo, entre otras. Sobre las emociones iniciales que posee todo ser humano al nacer, se irán construyendo sentimientos y emociones secundarias, que tienen un modelado social, como la vergüenza, la timidez y el remordimiento, entre otros.

Cuando los procesos mentales se hacen continuos y profundos, se consolida la memoria (Candeau, 2002). Aunque no las recordemos, las “memorias tempranas” nos constituyen (Bollas, 2009).

Además de los momentos de actividad, es preciso incorporar un tiempo de descanso. Cuando no se lo respeta, tanto en los pequeños como en los adultos, aumenta el nivel de actividad y saturación de información. Al no dar tiempo para procesar la información con la que estamos en contacto, entramos en un estado de “estrés”, al que solemos llegar los adultos pero hoy también los niños pequeños, por el exceso de estímulos.

En consecuencia, se puede pensar que todo niño tiene enormes posibilidades de aprender, y la organización de estos conocimientos, desde el nacimiento, depende de las experiencias que le sean ofrecidas.

Por lo tanto, la vinculación de los niños pequeños con elementos provenientes de los diferentes lenguajes artísticos es una elección de las familias y de las instituciones diversas, entre las que se encuentran las instituciones educativas maternas. Las experiencias recurrentes con sentido harán que los niños se familiaricen desde los

primeros días con algunas expresiones culturales y no con otras. Les permitirán conocer e iniciarse en el trayecto de la apreciación estética. Es fundamental remarcar que cuando se habla de “experiencias” se implica la realización intencional de secuencias de acciones cuyas significaciones son compartidas entre el pequeño, el grupo y el adulto.

Además, es preciso considerar siempre la intencionalidad y la emoción del adulto en la experiencia que se intenta transmitir al niño, porque todos los aprendizajes se asientan en las emociones humanas.

DESDE LAS SENSACIONES Y PERCEPCIONES HACIA LAS EXPERIENCIAS ESTÉTICAS

En este apartado, nos proponemos explicar el desarrollo de las sensaciones y percepciones como vía de acceso a las diferentes experiencias estéticas. Al referirnos a los órganos de los sentidos, hacemos alusión a la información que nos llega a través de ellos de manera constante y simultánea.

Las sensaciones son procesos automáticos y pasivos registrados por el cerebro que permiten incorporar los elementos del entorno. También podemos afirmar que son el resultado orgánico de la estimulación de cualquier órgano sensorial.

Por otra parte, las percepciones son la forma de interpretar las sensaciones. Vale decir, son las que colaboran en dar sentido a nuestras sensaciones. “Percibir” es la acción de procesar de modo activo aquello incorporado por medio de los sentidos que lleva a la cognición y a la comprensión.

Al pensar en los niños de estas edades, la sensibilidad se relaciona con el cúmulo de datos que llegan a través de imágenes, sonidos, sensaciones táctiles, olfativas o gustativas que provienen de las experiencias en las que se encuentran.

Gradualmente, los niños otorgan significación a las propuestas que les ofrece el educador con el propósito de vincularlos con las experiencias estéticas, y comprenden algo de las características de los objetos y de las personas con que interactúan.

Bruner (1989) da relevancia al contexto de acción de los niños y al entorno concreto con el que necesariamente interactúan. Estas condiciones determinan los aprendizajes y las habilidades particulares que desarrollará cada uno. Las habilidades requieren la capacidad de percibir y comprender la naturaleza de la acción que están observando y, al mismo tiempo, construir las propias acciones para querer reproducirla.

La maduración de cada uno de los sentidos al nacer es diferente, y las estimulaciones provenientes de ellos desencadenan múltiples procesos. La disposición inicial del recién nacido está particularmente preparada para la interacción humana y en especial hacia aquellos con quienes establecerá un vínculo afectivo intenso de amor y cuidado.

La audición posee un desarrollo precoz dado que el oído madura antes del nacimiento. El ser humano tiene sensibilidad a la voz humana y en particular a la de su madre biológica desde el quinto mes de gestación. El feto vive durante su gestación en un mundo sonoro. Además de percibir la voz de la madre, percibe los latidos de su corazón,

el ritmo de su respiración y también otros sonidos provenientes del medio ambiente externo (Jauset Berrocal, 2009).

Los componentes del lenguaje se procesan de manera diferenciada en el cerebro. Si bien intervienen ambos hemisferios, los aspectos melódicos, la prosodia —es decir, las características de la entonación, el ritmo, el timbre y la velocidad de la voz en el habla—, tienen predominancia en el hemisferio derecho. Los aspectos fonológicos o articulatorios y de comprensión, característicos de la lengua, son procesados con predominio del hemisferio izquierdo.

Las investigaciones de Boysson Bardies y Vihman (1991) demuestran que durante los primeros tres meses los bebés exploran todos los sonidos de las lenguas del mundo (juegos sonoros). Alrededor de los 8 meses, graban los aspectos melódicos de la lengua de su entorno. Sus balbuceos son reconocibles por los patrones sonoros y podemos decir que “balbucean en lengua materna”. A los 10 meses, graban los aspectos articulatorios de la lengua materna y dejan de utilizar aquellos que no existen en ella.

Con respecto a la visión, el nervio óptico es el que más tarda en madurar. Si bien el recién nacido percibe contornos muy próximos a su cara a los pocos días de nacer, la maduración de sus funciones requiere aproximadamente un año. La corteza visual se va organizando a partir del contacto con la luz; ese es el estímulo que necesita para poner en funcionamiento el sistema. Desde los primeros meses de vida, se puede apreciar que el bebé hace “pequeñas exploraciones” y, al mirar un rostro, observa preferentemente los ojos y la boca (Palacios, 1998). Percibe diferentes intensidades de color y le llaman la atención los objetos más brillantes. A partir de los 3 meses, comienza a percibir los colores.

Diferentes procesos complejos le permiten distinguir el color, el movimiento y la ubicación espacial de los objetos y reconocerlos (Ramachandran, 2008). Estos procesos le sirven para reconocer personas y objetos de su entorno y, en consecuencia, determinar su conducta en relación con él y la emoción concomitante, de acercamiento o rechazo, por ejemplo.

Alrededor de los 12 meses podemos observar cómo los niños “focalizan”. Pueden mirar objetos con marcada intención de conocerlos y sostener esa intención. Esta conducta les permite reconocer, recordar y activar los procesos neuronales asociados a sus experiencias con ese objeto. Así, los niños pasarán de tener una atención lábil y dispersa a una más sostenida, y prolongarán voluntariamente sus actos de observación y conocimiento. También se desarrolla otra función, conocida como “atención distributiva”, que es el monto de atención que distribuimos en lo que nos rodea.

El ejercicio de la atención es un proceso que requiere de mucha energía y también descanso. Por eso, a veces es necesario dejar vagar la mirada sin una finalidad precisa. Investigaciones actuales señalan la importancia de los estados de reposo y el papel decisivo del sueño en el aprendizaje y la memoria (Karmiloff-Smith, 2012).

Durante el sueño se generan procesos autoinmunes, se favorece la hormona del crecimiento y se procesan las experiencias acumuladas en la vigilia, consolidando los aprendizajes y la memoria. Estos son los procesos orientados por el adulto que pueden

llevar a los niños pequeños desde la percepción visual desinteresada y el desarrollo del interés hasta la curiosidad por la observación de determinados objetos o detalles. El desarrollo de conocimientos relacionados y la emoción asociada a estos fenómenos de percepción visual darán lugar a las experiencias sensibles de apreciación o contemplación.

No debemos olvidar el olfato, muy desarrollado al nacer, que acompaña sus percepciones y también permite el reconocimiento del olor de la leche materna o de la piel de la madre (Peralta, 2001). Más adelante, esto le servirá para reconocer comidas, objetos y lugares.

Las experiencias táctiles también son fundamentales para el desarrollo de los niños pequeños, ya que en el contacto con la piel de la madre y de los adultos que ejercen su cuidado los pequeños podrán experimentar los sentimientos que les son entregados. Las caricias muy suaves en las mejillas, en las manos y en la espalda desarrollan la sensibilidad táctil en los bebés, y colaborarán para que perciban las características de los diferentes objetos que progresivamente tomarán con sus manos y de los cuales extraerán la variada información que les ofrece su entorno.

El primer año, las zonas más sensibles al tacto son la boca y los dedos. Esta sensibilidad se observa en muchos neonatos que succionan sus dedos aun desde el vientre materno. Los niños descubren sus manos cerca de los 4 meses y a veces las llevan a la boca y las succionan, lo que les produce gran placer.

La prensión refleja de los primeros meses se irá transformando en prensión voluntaria alrededor de los 5 o 6 meses, e irá consiguiendo progresivamente un dominio mayor de sus manos; junto con la intencionalidad de tomar los objetos, logrará anular el reflejo de prensión.

Después, tomará un objeto con ambas manos y luego podrá aferrar un objeto en cada mano, y aprenderá a soltarlo. También intentará asir los objetos sonoros y les aplicará diferentes acciones: mirar, sacudir, frotar, etc.

Estos comportamientos son los que demuestran el inicio de las diferentes coordinaciones, de los esquemas de visión con el de prensión: óculomanual o visomotriz, el de audición y prensión: auditivo-motriz, etc.

Los niños aprenden paulatinamente a coordinar sus movimientos en un espacio determinado, con objetos y personas en interacciones complejas, que incluyen percepciones visuales, olfativas, gustativas, cenestésicas y auditivas. Estas experiencias permiten que poco a poco los pequeños les otorguen sentido. Por ejemplo, todas las acciones que realiza un adulto con el cuerpo para alimentar o bañar a un niño pequeño ponen en juego diferentes movimientos y coordinaciones del pequeño. Al mismo tiempo, despiertan sensaciones y emociones que pueden ir desde el regocijo hasta el llanto. La repetición de estas interacciones promueve escenas parecidas y permite que se vayan consolidando los recuerdos a modo de “guiones”.

Además, permite la progresiva conciencia de ellas y consolidará los recuerdos en los niños (Ansermet y Magistretti, 2010). Por ejemplo, la experiencia de escuchar un cuento de manera reiterada o aprender una canción está asociada al lugar donde se produce la situación, a las personas con que interactúa, las emociones que le genera, las caras de los

otros, el tiempo que transcurre y muchas otras percepciones más: olfativas, táctiles, etc.

Por eso, cuando un niño está sentado en una sillita y ve un plato y una cuchara, o escucha el sonido del agua y está desnudo, se activan recuerdos y emociones que dan lugar a una secuencia con determinado sentido: alimentación o baño. Estos estímulos desencadenan procesos no conscientes en el niño y se puede observar cómo va preparando su cuerpo para adaptarse a la escena que espera que suceda.

Se trata de memorias tempranas basadas en las experiencias de vida y suscitadas por la presencia concreta de los diferentes estímulos provenientes de la visión, la audición, el tacto y las emociones, aunque en los primeros años aún no se consideren procesos simbólicos.

Posteriormente, la memoria se enriquecerá con los procesos simbólicos y las funciones mentales superiores, que irán desarrollándose a partir del final del segundo año de vida.

Entendemos que la concepción del mundo exterior depende en gran medida de los diferentes procesos perceptivos –visuales, táctiles, olfativos, gustativos y auditivos–, que posibilitarán a los niños el gradual conocimiento de su entorno. Lo iniciarán desde la observación, la escucha y la experimentación, que se irán complejizando con el tiempo. La visión les permitirá apreciar las diferentes imágenes, pinturas y objetos artísticos que se les ofrezcan, al observar sus formas, colores, etc. A través de las experiencias táctiles y olfativas, irán reconociendo diferentes materiales que los llevarán a dejar sus marcas y huellas en ellos: barro, arena, etc., en un principio con las manos y los dedos y luego con herramientas sencillas. También podrán observar y experimentar distintos estilos de danzas que los motivarán a expresarse con el cuerpo y los ayudarán a manifestar sus emociones y sentimientos.

A través de la audición, incorporarán los estímulos musicales sonoros y de diferentes canciones. Esta actividad de escucha musical ampliará su posibilidad de apreciar y conocer obras musicales de variados estilos y carácter, percibir contrastes en ellas e incidir y promover el deseo de producción sonora y musical. Asimismo, la escucha de cuentos y poesías, si son de calidad y adecuados a los pequeños, les abrirá un mundo de fantasía, imaginación y creatividad. Les permitirá conocer algunas joyas literarias y enriquecer su vocabulario, acercándolos al goce y el placer que brinda la lectura.

Será fundamental potenciar la percepción en los pequeños para que desarrollen la curiosidad, el interés y el conocimiento por todo lo que acontece a su alrededor y por las experiencias estético-expresivas que vivirán, iniciándose en la apreciación de la “belleza” y del valor cultural, tanto de las obras artísticas como de la misma naturaleza.

“Es cierto que el mundo es lo que vemos y, sin embargo, tenemos que aprender a verlo” (Merleau-Ponty, [1970] 2010: 10).

LA CREATIVIDAD EN LA INFANCIA

En este apartado nos interesa abordar algunas características referidas a la

creatividad, considerando que, tal como señala Vigotsky (1996), la exposición de los niños a diversas experiencias estéticas favorecerá el desarrollo de sus posibilidades creativas.

Mucho se ha hablado acerca del papel de la educación en la promoción de la creatividad para el desarrollo de los niños. Sin embargo, también se plantean muchas preguntas, tales como: ¿qué se entiende por “pensamiento creativo”, “desarrollo creativo” o “ser creativo”? ¿de qué manera los adultos y educadores pueden ayudar a los niños a desarrollar su capacidad creativa en los primeros años?

Las definiciones referidas a la creatividad no son sencillas, y muchos escritores han contribuido al debate sobre lo que constituye la creatividad, que presenta diferentes puntos de vista. Sin embargo, la mayoría de los teóricos están de acuerdo en que el proceso creativo implica una serie de factores que aparecen con mayor frecuencia: el desarrollo de la imaginación; la originalidad, interpretada como la capacidad de proponer ideas y productos que son novedosos; el desarrollo de un pensamiento divergente que permita la productividad; la resolución de problemas, y la producción de un resultado valorado por otros como aporte a la cultura y a la sociedad.

Las concepciones referidas a la creatividad contrastan mayormente cuando sus autores consideran la creatividad como una característica potencial del ser humano, o bien como la cualidad que hace que las personas creativas sean especiales y diferentes de los demás.

Para algunos autores, las personas verdaderamente creativas son aquellas que hacen una gran diferencia en el mundo (por ejemplo, ideando desarrollos y productos en las ciencias o en el arte). Es evidente que esta índole de creatividad estaría limitada a muy pocos individuos.

Desde un punto de vista opuesto, otros especialistas argumentan que todas las personas son capaces de logros creativos en algún área de actividad en mayor o menor grado, siempre que hayan logrado construir conocimientos y habilidades al respecto.

Cuando se considera la creatividad en los niños pequeños, es acertado adoptar una definición general y amplia al respecto. De esta manera, cada niño puede ser considerado portador de un potencial creativo y capaz de desarrollarlo expresivamente.

Loris Malaguzzi (2001) afirma que es posible visualizar la creatividad cuando los adultos procuran prestar más atención a los procesos cognitivos de los niños que a los productos y resultados que alcanzan en los diversos campos del conocimiento.

Lev Vigotsky (1996) analiza dos competencias humanas: la actividad reproductiva y la creadora. Es difícil e innecesario referirse a ellas por separado, dado que cada vez que intentamos imitar o reproducir algo, siempre hay elementos creativos y hasta en las obras más bellas de la creación en cualquier área del desarrollo humano hay experiencias, imágenes e intentos previos.

En las actividades reproductivas, existe mayor predominio del recuerdo, la memoria, las experiencias previas. Se puede decir que se activan los circuitos neuronales que funcionan como sistemas de significados que asocian experiencias visuales, táctiles, sonoras y emocionales.

En las actividades creadoras, el predominio se da en la combinación espontánea que da lugar a la imaginación y a la diferencia. Cuando hablamos de creatividad nos referimos tanto a las creaciones de la humanidad como a las pequeñas creaciones que pueden realizar los niños y adultos en su vivir cotidiano. Así es que, en concordancia con Vigotsky (1979; 1996), Winnicott (1972; 1979; 1996) y tantos otros autores, podemos pensar en la creatividad desde la más tierna infancia.

En el ámbito institucional, el desarrollo de la creatividad, depende en gran medida de la actitud de los educadores. Los creativos son aquellos que acompañan a los niños en sus exploraciones y los alientan para que incrementen su curiosidad y el descubrimiento. Son flexibles y abiertos en su manera de pensar y respetan a sus alumnos sin avergonzarlos. Ellos mismos procuran ser creativos y se erigen como modelo motivando a sus alumnos a trabajar en un clima afectivo y de libertad. Tienen gran conocimiento de las características de los niños de su grupo y de los diferentes contenidos por enseñar. Estos contenidos, especialmente seleccionados y adecuados para los niños según sus necesidades e intereses, se despliegan en diferentes propuestas que los docentes ofrecen, guiándolos en sus aprendizajes y observando y valorando sus progresos.

Hay que reconocer que la simple exposición de los niños pequeños o mayores a los cuentos, la música o las imágenes más hermosas no produce ni desencadena por sí sola lo que denominamos “experiencia estética sensible” como algo interno y placentero. Esa vinculación es sutil, compleja y puede despertarse en diferentes momentos de la vida. Requiere de una situación particular donde entran en juego la atención y la interrelación emocional entre el niño, el adulto y el elemento externo capaz de emocionar a ambos.

Ese “despertar” de las experiencias estéticas sensibles también está vinculado con el espacio potencial definido por Winnicott (1972) como zona intermedia de experiencias, también conocido como “espacio transicional”. En esta zona construida entre el niño y su madre es donde se ubican el juego y la sensibilidad hacia las más diversas expresiones culturales del hombre.

Cabe señalar que la creación de ese espacio potencial de juego y sensibilidad estética no se limita solamente a los vínculos familiares; todo adulto puede enriquecer la vida de un niño si establece un vínculo próximo y habitual con él. Ese es el lugar privilegiado que tienen los educadores de las salas de jardín maternal, que les permite realizar experiencias apropiadas para ofrecerles a los pequeños la posibilidad de conocer y disfrutar desde los diferentes lenguajes artísticos mediante experiencias organizadas y adecuadas a sus posibilidades. Estas tendrán un carácter muy diferente, ya que ocurren en un entorno especialmente preparado para ellos y con la posibilidad de compartir de modo emocional la experiencia con pares.

POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICO- EXPRESIVOS COMO PUNTO DE PARTIDA PARA

PENSAR ALGUNAS FORMAS DE ENSEÑAR

¿Qué comprenden los niños pequeños de todo lo que les ofrecen los adultos? ¿Cómo organizan cognitiva y afectivamente las complejas experiencias a las cuales son expuestos? ¿Cómo conforman su subjetividad y construyen sus aprendizajes? ¿Cuáles son los procesos mentales de representación que les permiten insertarse, disfrutar y comprender las experiencias estético-expresivas, compartir “lo bello”?

Diferentes teorías se refieren a cuál es el estado de partida del recién nacido, el desarrollo y la maduración de su organismo y la compleja organización de sus estructuras de conocimiento a partir de la interacción de sus caracteres genéticos-biológicos y el medio ambiente circundante

Más allá del énfasis que cada teoría adjudique a estos aspectos, actualmente se reconoce que el desarrollo general de un niño se da en el contexto de relaciones sociales familiares, objetos y prácticas socioculturales, en el cual se estimulan destrezas particulares. En su recorrido cotidiano, el niño tiene contacto con estilos de vida y propuestas culturales o pedagógicas diferentes, y en ocasiones contradictorias entre sí. Los aprendizajes que vaya realizando son procesos individuales y complejos que tienen lugar en contextos sociales.

El aprendizaje se construye a partir de la propia actividad de cada bebé y niño en sus intercambios con el medio circundante. Esta interacción con objetos y personas del medio sociocultural permite la construcción y reconstrucción de los conocimientos en una modalidad compleja y ascendente. El aprendizaje es un proceso activo que en estas edades propicia el descubrimiento y promueve la motivación intrínseca y el propio interés.

La organización interna de las estructuras de conocimiento que el niño va construyendo le permite atribuir paulatinamente significado a las situaciones que se le presentan. En el proceso de aprendizaje, es esencial la interacción que proporcionan los mediadores de la cultura –adultos, docentes, pares–, quienes ayudan para que el niño incorpore a la esfera individual, intrapsicológica, aquello que ha referido antes al ámbito sociocultural, interpsicológico. De este modo, el aprendizaje construye y afianza los procesos de atención, memoria, imaginación, razonamiento, etc., que van ampliando su capacidad de conocimiento de sí mismo, de los otros y del ambiente.

La experiencia nos demuestra que el aprendizaje lleva su tiempo. Es preciso que los docentes comprendan y respeten los ritmos de cada niño y otorguen el tiempo necesario para el aprendizaje. También deben observar y examinar cuáles son las necesidades y los intereses de los niños que están a su cargo, aun cuando los pequeños no puedan expresarlos con palabras.

Desde los primeros días, los niños participan en forma activa en la apreciación de los fenómenos sonoros y particularmente de la música, pero también de la melodía de la lengua materna y de la poesía que encierran los diálogos de crianza, cantos, arrullos, juegos y risas que se entretajan en los cuidados que requiere el infante. Podría pensarse que el ser humano nace con una disposición para captar los parámetros sonoros, la

temporalidad del ritmo, la cadencia, el carácter y si es triste, alegre o dramático. Esto lo puede percibir a través de la voz o la composición vocal o instrumental.

Como vemos, la sensibilidad hacia lo sonoro es extremadamente primitiva y compleja. El vínculo hacia las expresiones vocales, individuales o corales, así como las interpretaciones provenientes de los distintos instrumentos musicales, tendrán que ver con el desarrollo de competencias, fruto de la socialización y las experiencias en los diferentes contextos por los que transitan los niños. La percepción de la música está íntimamente ligada a las emociones; nos puede alegrar, entristecer o asustar. Cuando la experiencia de encuentro con la música es placentera, puede tener un efecto envolvente, invisible, que nos genera bienestar.

Por su parte, la percepción visual participa activamente en las diversas expresiones plásticas, en la observación y apreciación de cuadros, fotos, ilustraciones en libros, etc. La observación atenta de imágenes es una actividad que despierta sumo interés en los niños desde muy pequeños. ¿Quién no le ha mostrado la luna, un pájaro, palomas o un perro a un bebé? Cuando un adulto señala algo y conversa sobre ese objeto, lo está haciendo relevante para el niño, lo destaca, lo pone en primer plano y lo separa del contexto.

Las actividades plásticas organizadas por los docentes para favorecer la “lectura de imágenes” (Moreau y Brandt, 1999) permiten el enriquecimiento creativo, expresivo y comunicativo desde los primeros años de vida. Se enseña a observar cuando se hace una selección previa de lo que se quiere mostrar, se prepara el ambiente y se acompaña a los niños en la actividad. El docente escucha las observaciones y los gestos de los pequeños que pueden querer tocar la imagen o señalar algo, hace comentarios sobre la ilustración y también la observa. Reiterar esta escena les permite apreciar más detalles y familiarizarse con la situación. También muestra que los niños tienen gustos diferentes; se observan sus preferencias desde muy pequeños porque miran más o porque se acercan a algunas imágenes y no a otras.

Luego, el desarrollo de la motricidad fina les permitirá comenzar con sus grafismos, explorar sus posibilidades y dejar marcas sobre distintos soportes. De igual manera, el uso de la masa dará lugar a las experiencias de creación de formas con volumen.

Como podemos ver, los niños pequeños pueden aprender de los elementos que conforman los diferentes lenguajes artísticos y su desarrollo dependerá de las posibilidades de creación y participación en las experiencias estéticas que los adultos les brinden.

La acción corporal del bebé y del niño pequeño es una de las modalidades mediante la cual desarrollan la expresión de sus sentimientos y emociones, y colabora en la comunicación entre pares y adultos. El cuerpo es un instrumento de expresión y comunicación privilegiado. A través del conocimiento de su cuerpo, el niño podrá conocerse y manifestarse. Las experiencias corporales producen el goce por el descubrimiento del propio cuerpo en reposo y en movimiento y, gradualmente, la observación del cuerpo de los otros y la construcción de la imagen de sí mismo. La noción de su propio cuerpo se irá construyendo a partir de las propias experiencias

corporales de sostenimiento, caricias, movimientos, coordinaciones, bailes, y las respuestas, las miradas y las representaciones de los otros.

En las experiencias más vinculadas con lo corporal, en la visión de la danza o el movimiento, también está presente lo sonoro, aunque en menor medida, el desplazamiento de los cuerpos, el roce de las telas (sábanas, ropa, etc.), el sonido de las manos o las pisadas; todo genera sonidos que se complementan con las percepciones complejas de lo visual.

La vinculación de los niños pequeños con los libros, los cuentos y las poesías es esencial para su desarrollo. En un principio, los libros son un objeto concreto que pueden asir, sacudir o chupar, hasta que vayan encontrándoles un mejor uso: mirar lo que hay en su interior. Los aprendizajes se aprecian en sus conductas, en la manera de sentarse para poder mirarlos mejor, en alcanzarlos al adulto para compartir con ellos la experiencia visual o para que se los lea.

Paulatinamente, comprenden el sentido de los cuentos, las secuencias narrativas, por el texto en sí mismo o por las imágenes. Si la experiencia se reitera, comenzarán a anticipar lo que ocurre en el cuento y esto genera diversión y calma en los pequeños; es como una canción de cuna que vuelve y los vuelve a acunar.

También el manejo del tiempo y la entonación en la narración y en la poesía se diferencian de las formas de hablar en las situaciones cotidianas con los niños. Como ya señalamos, las capacidades respecto de los sonidos están muy desarrolladas en los niños y esto hace que perciban bien estas diferencias.

Los textos literarios ayudan a construir la imaginación, la emoción y brindan conocimiento de diferentes aspectos del mundo. También transmiten valores y estéticas diferentes.

En las diversas culturas, los cuentos permiten a los niños adentrarse en ámbitos lejanos y comprender mejor algunos aspectos más complejos de su propio entorno, dado que, en general, están escritos en un lenguaje accesible que favorece el desarrollo del pensamiento infantil.

Con frecuencia, los niños pequeños piden que les vuelvan a relatar los cuentos y a recitar los poemas porque les resulta sumamente placentera la reafirmación, además de que no pueden conocerlos y entenderlos del todo si los escuchan una sola vez. La repetición da confianza y seguridad y, al mismo tiempo, consolida la memoria. La familiarización y aproximación de los niños a las prácticas del lenguaje, en este caso, hablar, escuchar y leer, permite construir el lenguaje infantil, ampliarlo y enriquecerlo.

En los primeros años de vida, la responsabilidad de los educadores consiste en brindar confianza y seguridad procurando que los niños se sientan queridos y cuidados, y suscitando el interés por las diferentes propuestas pensadas para ellos. Es fundamental alentar a los niños pequeños a que aprendan los lenguajes artístico-expresivos que se encuentran alrededor de ellos, y permitirles participar de experiencias que promuevan el desarrollo de la imaginación y la construcción de conocimientos vinculados con la música, la plástica, la danza y la literatura. Propuestas que sean adaptadas a sus niveles de desarrollo, que operen como testimonios de su propia cultura, que tengan en

ocasiones algunos rasgos lúdicos y los inicien en algunos incipientes procesos de creación.

3. ESCUCHAR, LEER, DECIR

Experiencias de enseñanza de la literatura en los primeros años

Alicia Zaina

La literatura es una de las producciones humanas más importantes para la formación de los niños, pues su materia es la palabra, el pensamiento, las ideas y la imaginación –exactamente aquello que distingue o define la especificidad de lo humano–.

NELLY NOVAES COELHO (2000) [\(1\)](#)

Este capítulo se centra en la relación de los niños de educación maternal con la literatura. Abordaremos aquí una serie de certezas construidas en gran medida a través de años de trabajo sobre el tema que, además, primero fueron desestructuradas, rearmadas y luego enriquecidas a la luz de la investigación (Fernández y otros, 2013) realizada con el equipo que participa en este libro.

Primero presentamos las posturas y los interrogantes que nos llevaron a delinear una toma de posición que creemos es superadora y que busca explicar a qué nos referimos cuando hablamos de “enseñar literatura a los más pequeños”.

A continuación, e intrínsecamente relacionado con esto, desarrollaremos conceptos que consideramos esclarecedores acerca de la literatura y de la denominada “literatura infantil”. Y también, fundamentalmente, acerca de la especificidad que tiene la literatura destinada a los más pequeños.

En los apartados siguientes, incluimos algunos principios que consideramos orientadores para diseñar propuestas de enseñanza y sugerencias concretas para guiar el accionar del adulto.

Como un entramado entre la teoría y la práctica que, esperamos, resulte armonioso, van estas reflexiones y propuestas que aspiran a dialogar con la propia sensibilidad del docente e invitarlo a encarar con creatividad y compromiso su propia práctica.

SENSIBILIZAR, TRANSMITIR, ENSEÑAR

*Las horas que tiene el día
las he repartido así:
nueve soñando contigo
y quince pensando en ti.*
POESÍA FOLCLÓRICA

Muchas y muy valiosas reflexiones se han desprendido de la investigación (Fernández y otros, 2013) realizada con algunos colegas con quienes compartimos la autoría de este libro. Una de ellas me parece central y requiere una explicación previa.

En el transcurso de la investigación, fueron consultados varios especialistas prestigiosos. Pese a las numerosas experiencias realizadas con niños muy pequeños en las que tanto estos colegas como yo habíamos seleccionado materiales literarios de calidad, cuidando especialmente la manera de transmitir literatura y propiciar el disfrute, la sensibilización y la apreciación, a todos nos costaba hablar de enseñanza de literatura a niños menores de 3 años.

¿Por qué?

Creo poder sintetizar que para nosotros “enseñar literatura” es eso que hacemos con los alumnos mayores –con los futuros docentes de nivel inicial–, a quienes justamente tratamos de enseñarles qué es la literatura para niños, qué manifestaciones abarca (cuento, relato, poesía, etc.) y, entre otras cosas, cómo distinguir cada una según su especificidad.

Al pensar en los más pequeños, coincidimos en que lo fundamental es transmitir literatura –buena literatura, especialmente seleccionada para ellos– y propiciar una sensibilización hacia ella. Algunos creíamos firmemente que lo que se enseña son las prácticas del lenguaje relacionadas con la literatura, es decir, enseñamos a *escuchar* un poema o un cuento, a *leer* los primeros libros e incluso a *hablar* sobre los efectos de estas experiencias gradualmente y según las posibilidades expresivas y comunicativas que se van adquiriendo. Y con total certeza –al menos para mí–, es mediante la enseñanza de esas prácticas que se enseña a ser lector de literatura.

Había un acuerdo casi general acerca de que “la literatura se transmite pero no se enseña”, “lo que hacemos son experiencias de sensibilización hacia la literatura”.

Pero las diversas inquietudes y observaciones de las colegas especialistas en didáctica me llevaron poco a poco a revisar esa aseveración muy compartida. Especialmente la pregunta que con voz suave me formuló la querida colega Laura Vasta: “Y la sensibilización, ¿se enseña?”.

Me quedé pensando. Mucho. Porque si la sensibilización se propicia al transmitir

literatura y al enseñar las prácticas del lenguaje, como yo trataba de explicar, quizás la forma en que estos conceptos se implican y entrelazan obligaba a replantearlos y a considerarlos desde otras perspectivas. Además, para quienes nos movemos en los campos disciplinares, también es importante revisar el concepto de enseñanza a niños pequeños para poder redimensionar su alcance y considerar más aspectos implicados fuera de los contenidos conceptuales, instruccionales o escolarizados que quizás priman en mayor medida en otros niveles del sistema educativo.

Casi como en la copla que abre este apartado, pensando e intercambiando ideas, revisando materiales, recordando experiencias, observando actividades de literatura con niños pequeños durante muchas horas varios días, pero sobre todo pensando juntas, fuimos arribando a estas ideas que, creemos, pueden ser insumos muy potentes para favorecer las prácticas docentes de la buena enseñanza.

¿ES POSIBLE ENSEÑAR LITERATURA A NIÑOS MENORES DE 3 AÑOS?

Responder esta pregunta implica considerar qué se entiende por enseñanza, cómo se define la literatura y qué posibilidades de participar de experiencias estéticas centradas en el lenguaje tienen los niños menores de 3 años cuando están en pleno proceso de adquirirlo. Si entendemos el concepto de enseñanza como el conjunto de acciones que despliegan los adultos/docentes para los niños con el objetivo de hacerlos partícipes de la cultura y enriquecer sus aprendizajes, todas las acciones centradas en transmitir literatura constituyen formas de enseñar.

Profundizaremos acerca de cómo se define la literatura y cómo proponemos la participación de los niños menores de 3 años en los siguientes apartados.

Aquí nos interesa detenernos en las dimensiones del contenido a enseñar, que pudimos conceptualizar de la siguiente manera: se enseñan, conjuntamente, literatura, prácticas del lenguaje y sensibilización frente a los textos literarios.

- Se enseña *literatura* en tanto se ofrecen, se transmiten, textos literarios.
- Se enseñan *prácticas del lenguaje* en tanto acciones específicas que se ejercen con los textos literarios (escuchar, leer, comentar, etc.).
- Se enseña la *sensibilización* al enseñar actitudes, al propiciar emociones, sentimientos y sensaciones que suscitan los textos literarios.

De este modo, son tres las dimensiones del contenido a enseñar, y ninguna puede darse sin las otras.

La literatura se enseña en tanto se la entiende como el conjunto de producciones culturales a ser transmitidas y sobre las cuales se ejercen acciones (prácticas del

lenguaje) que producen o provocan experiencias estéticas centradas en la sensibilización, la emoción, conmoverse, etc. Hay un corpus literario que la escuela tiene que transmitir.

Las acciones, las prácticas del lenguaje, se comprometen en la experiencia estética, una experiencia que conmueve, propia de los procesos de sensibilización. Esto ocurre cuando se selecciona una obra con valores estéticos.

La sensibilización sucede cuando se transmite un objeto cultural (cuento, poesía) enseñando las distintas prácticas del lenguaje sobre él. El objeto cultural –poesía, cuento– promueve, desata los procesos de sensibilización al escuchar hablar y decir. Es así como, al percibir una suerte de entrelazado entre las tres dimensiones que se reconocen en los contenidos a enseñar vinculados con la literatura, quedan los tres aspectos integrados y se ven todos como aspectos, como contenidos a enseñar (Fernández y otros, 2013).

ACERCA DE LA LITERATURA PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Casi como un colorido juego de *mamushkas* o muñecas rusas que se van incluyendo una dentro de la otra, podemos pensar en el arte en general, donde habita la literatura, universo de significaciones estéticas construido con palabras (a diferencia de otras artes con otras materialidades). Dentro de la literatura, podemos establecer un tipo que posee algunos rasgos distintivos, que denominamos “infantil” o “para niños”. Y dentro de este, quizás uno más específico aún que podemos destinar a los más pequeños, a aquellos que están explorando y descubriendo el mundo, incluido el mundo inagotable de las palabras.

Digo “casi” como *mamushkas* porque cada una de estas manifestaciones forma parte del todo, del arte, pero a diferencia de este juego de muñecas, cada una no es más pequeña que la anterior: cada figura tiene igual apariencia a la que la precede o la sigue. Y es que, en verdad, cada una encierra posibilidades múltiples e inagotables.

La literatura ha sido definida tradicionalmente como el “arte de crear belleza a través de la palabra”. Es importante tener en cuenta que, desde una perspectiva sociocultural, se considera lo literario como una construcción social, es decir, cada época o contexto determina qué es literatura y qué no lo es, como resultante de diversas concepciones y luchas de poderes que van variando a través del tiempo. Al producto de esas selecciones se lo denomina “canon literario” y constituye lo que una sociedad reconoce como literatura en un momento dado.

En cambio, desde una perspectiva centrada en las ciencias del lenguaje, se trata de determinar cuáles son las características de un texto que hacen que resulte literario, independientemente del contexto sociohistórico o sus condiciones de producción. Desde esta concepción, hay aspectos que pueden considerarse distintivos para definir si un texto es o no literario. Entre los principales aspectos, podemos nombrar la plurisignificación, la singularización y la ficción. “Plurisignificación” porque todo texto literario es un universo

de significaciones posibles abierto a la interpretación del lector, quien construye sentidos al leerlo o escucharlo. “Singularización” porque la literatura propicia volver a ver los objetos, los seres, las situaciones referidos por ella en su esencia, en su singularidad. Y lo logra gracias al lenguaje, al uso peculiar que hace de él, que invita a detenerse y modificar la percepción automatizada que solemos tener del mundo. “Ficción” porque la literatura construye un mundo imaginario que guarda relación con nuestra experiencia de la realidad, pero que no es exactamente igual. Este mundo creado es una construcción arbitraria del poeta, escritor, narrador o de la voz popular y, por lo tanto, no es necesariamente la “realidad”, aunque, sin serlo, guarda una relación con ella.

La *literatura infantil* o *literatura para niños* comparte en mayor o menor medida los rasgos que acabamos de enunciar. Además, ha sido y sigue siendo, como dice Graciela Montes, un “campo donde se libran las más grandes batallas de la cultura y el arte” (cit. en Soriano, 1995: 7). Ciertamente es que, a lo largo del tiempo, se han ido configurando diferentes cánones que buscaron o buscan determinar qué es y qué no es literatura para niños.

A nuestro entender, resulta de capital importancia ejercer una mirada sobre ella que valore especialmente los aspectos textuales que enunciábamos más arriba. Es decir, que se busque siempre, aun en la más breve o sencilla de las manifestaciones que se ofrezca a los niños, la plurisignificatividad, la ficción y la singularización.

Detengámonos por un momento para ver un ejemplo:

Un camino
de agua;
espejo
de sol.
El río
navega en mi corazón.
BLANCA NEGRI (1988)

Vemos cómo, en este brevísimo poema, hay un trabajo particular con el lenguaje que lo hace plurisignificativo. Se logra una condensación de sentidos en un espacio acotado (que solemos definir como “densidad semántica”). Es factible identificar algunos elementos del lenguaje poético utilizados, como la rima (asonante en sol/corazón), las metáforas (el río como camino de agua y espejo de sol), la personificación (el río que navega) y una potente metáfora final (el corazón como representación de la emoción y el sentimiento).

El poema abre un mundo ficcional, construido desde la mirada singular de la autora que, como decíamos arriba, guarda relación con nuestra experiencia, pero no es necesariamente igual a ella.

¿Qué puede sugerirnos? ¿Qué emociones nos suscita? ¿Qué nos hace imaginar? Entramos en el plano de la interpretación, de la construcción de sentidos, diferente en cada lectura o escucha y, muchas veces, difícil o imposible de poner en palabras. A

riesgo de ser impertinente, menciono algunas cosas que genera en mí: puedo imaginar un río que no “corre” (que es lo que diríamos en el lenguaje coloquial habitual), sino que, por esa singularización que nos aleja de la mirada automatizada, se presenta como un camino, pero de agua. No se dice que “el sol se refleja en él”, sino que es un “espejo de sol”, imagen mucho más sutil y bella que lo redimensiona, quizás, en su esencia. Además, es un río que realiza una acción humana (navegar), en un “lugar” imposible para realizarla (el corazón). Esto, que pensado literalmente sería un escándalo para el pensamiento lógico, resulta así una delicia para la sensibilidad poética: esa inversión casi violenta ubica al sentimiento, a la emoción, en primer plano. El río es todo lo que se dice de él porque se lo aprecia desde la sensibilidad poética que inaugura una mirada diferente, sensitiva, celebratoria.

Más allá de todas estas apreciaciones, relativas y personales, podemos afirmar sin duda que este breve poema hace mucho más que “hablar de” o “describir” un río y quizás a alguien que se alegra o emociona al observarlo. Merced al sutil trabajo artesanal de la poeta con las palabras, logra interpelar la memoria y las experiencias del lector y le genera diversas emociones, sensaciones e ideas, valiosas todas porque han permitido suspender por un momento la percepción habitual y a menudo indiferente de lo que nos rodea o puede rodearnos y reemplazarla por una mirada renovada, abierta a una dimensión nueva, original, creativa y sensible.

De las diversas definiciones o conceptualizaciones acerca de la literatura infantil, nos interesa destacar aquí la formulada por el especialista español Juan Cervera (1984: 15), quien la define como “todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”.

Al pensar en los más pequeños, tenemos especial interés en el aporte de este autor que destaca la materialidad de esta forma de arte, la palabra, como base de “manifestaciones y actividades”. Es decir que, además de tomar en cuenta los textos, las manifestaciones “tejidas” con palabras, incluye las actividades, las acciones que, como veremos, tienen un peso específico fundamental en los aprendizajes que pueden hacer los niños.

Además, Cervera señala la finalidad artística (en la cual se incluirían las observaciones que ya hicimos sobre los aspectos distintivos de los textos literarios), pero agrega la finalidad lúdica. Podríamos destacar que hay consonancia con lo que postula Gadamer (1991) al expresar que el arte es símbolo, juego, fiesta. Esto resulta central para identificar a la literatura para los más pequeños y para idear las maneras en que los niños pequeños pueden apropiarse de ella, sensibilizarse y “aprender” literatura.

Cervera señala, además, el hecho de que esas manifestaciones y actividades “interesen al niño”. Si pensamos en los más pequeños, esta aseveración nos ayuda a hacer foco en nuestro sujeto particular, el más pequeño, que ingresa en el mundo de las palabras que podrá hacer suyas para comunicarse y expresarse, pero también para disfrutarlas como experiencia estética. Y todo ocurre en un momento fundacional, intenso, diferente de los que vendrán, que forja una base sólida para las experiencias ulteriores.

En esta dirección, coincidimos con Eisner (1972) en que:

los niños desde que nacen tienen derecho a acceder a experiencias estéticas literarias que persigan el fin de iniciarlos en el camino del disfrute por las diferentes manifestaciones artísticas-culturales per se. Que escuchen poesías para disfrutar de la sonoridad de las palabras, que se conmuevan al escuchar el canto poético de una canción de cuna para acceder al mundo ficcional, mágico de las palabras que “se visten de fiesta”, “palabras poéticas” que suscitan una suerte de “golpe de belleza” donde los niños se conmueven, se emocionan, sonríen y nos dicen “ota vez”, “iero oesia” cuando, con tan solo un año de edad, aún están aprendiendo a pronunciar las palabras (cit. en Fernández y otros, 2013).

Creemos –y esperamos– que estas conceptualizaciones pueden ser iluminadoras para considerar con mirada renovada tanto la selección de textos que podremos efectuar como la manera de diseñar actividades de enseñanza.

ALGUNOS PRINCIPIOS PARA DISEÑAR PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

*En el principio, la selección
Titi, biriti
La botonera.
Chin, pun, fuera.*
POESÍA FOLCLÓRICA

Un aspecto que nos resulta central es la tarea de *selección de textos literarios* que desarrollará el docente. Es un trabajo delicado, a menudo solitario, que debería estar sustentado en criterios certeros y llevarse a cabo con un auténtico compromiso. Implica buscar, leer, escudriñar en la propia memoria e incluso en la de otros adultos que puedan aportar sus saberes sobre diferentes manifestaciones que perviven en la tradición oral y se pueden destinar a los más pequeños. En la tarea de selección –como ocurre con las “rimas de sorteo” a las cuales pertenece la que elegimos como epígrafe de este apartado–, algunos textos permanecerán dentro y otros quedarán afuera. Pero no al azar, sino por las decisiones bien fundamentadas que efectuará el docente.

¿Cómo? Creemos que hay cuatro criterios que pueden orientar esta importante tarea:

- riqueza literaria/lúdica,
- variedad,
- relación con la edad de los niños y

- gusto personal del adulto.

El orden en que enunciamos estos criterios tampoco es azaroso, sino que refleja pasos que consideramos necesarios para garantizar una buena selección, es decir, comenzar por el valor que una manifestación literaria tenga per se, ofrecerla junto con otras que mantengan esa característica pero que amplíen las experiencias de los niños en ricas variantes y que todas ellas resulten afines a los intereses, necesidades y competencias literarias que los niños irán desarrollando.

Incluimos en último lugar el gusto personal del adulto, porque favorecerá una efectiva transmisión de los textos, que podrá garantizar el disfrute y las experiencias de aprendizaje de los niños.

Veamos paso a paso a qué nos referimos con cada uno de estos criterios.

La riqueza literaria/lúdica

Como señalamos más arriba, y adscribiendo a la perspectiva centrada en las ciencias del lenguaje, será posible apreciar el valor literario de un texto cuando podamos constatar que exhibe plurisignificación, singularización y ficción. Además, se tomará en cuenta el aspecto lúdico que señalaba Cervera, que podrá estar presente en el propio texto (en el “tejido” de palabras), en el juego corporal que puede desencadenar el hecho de decirlo o, incluso y como suele ser frecuente, en los dos a la vez.

Pensemos, por ejemplo, en lo que puede ocurrir con esta rima de movimiento:

¡Aloé, aloá!
 ¿Dónde está la boca
 que tu dedo toca?
 ¡Aloé, aloá!
 ¡Aquí está! (tocar la boca del bebé)
 GRACIELA PELLIZARI

En la brevedad de esta manifestación es posible percibir el ritmo marcado, la rima, el juego de palabras sin sentido aparente (“¡Aloé, aloá!”), reforzado por la repetición y que propone, a la vez, mover las manos a la vista del niño y ofrecer una interacción, un “juego” que crea cierta expectativa y culmina con una caricia. Mediante el trabajo artesanal con las palabras y el juego que efectúan, se ingresa en una atmósfera diferente que permite detenerse en las partes del cuerpo del bebé que se nombran, singularizarlas, redescubrirlas “literaria y lúdicamente”.

La selección de los poemas podrá acercar a los niños a la dimensión estética del lenguaje, lo cual les permitirá jugar con él, explorarlo y dejarse llevar por la sugerencia de las palabras. Recordamos que, como dice Graciela Pellizari (1990: 43), la poesía para niños es “ritmo, rima y juego de palabras con sentido poético”, entendiéndose esto último

como la posibilidad expresiva del poema que provoca otras vivencias diferentes de la percepción práctica o cotidiana. “El niño –ajeno a la disquisición racional– intuye e ‘inaugura’ los objetos de su conocimiento con esa ‘visión adánica’ que caracteriza al poeta” (Pellizari, 1990: 41).

Para dar otro ejemplo, en este caso en el campo de la narrativa, podemos considerar un cuento como *El paseo de Nina*, de Isabelle Carrier (2003). En esta historia, una elefantita sale de paseo y va viendo diferentes cosas. Lo interesante del texto, que le da especial riqueza, es la inversión que se produce en la manera de contar: cuando encuentra un botón, dice: “Por el camino encuentra... un botón que ha perdido su pantalón”; lo mismo ocurre con una pluma “que ha perdido su pájaro”, un globo “que ha perdido su niño”, y así sucesivamente, utilizando el importante recurso de la repetición, con diferentes objetos, hasta que divisa su propia casa y el texto dice “¡Una casa que había perdido a su Nina!”, mientras se escucha el llamado de la madre para comer. Es un cuento extremadamente sencillo, por supuesto ficcional y plurisignificativo, que invita a ejercer una mirada singular sobre el mundo circundante.

La variedad

Ya desde el inicio de esta “senda estética” que proponemos es importante ofrecer diversas manifestaciones literarias a los niños. “En la variedad está el gusto”, dice un viejo dicho popular, y esto es totalmente aplicable a lo literario, ya que es necesario conocer y vincularse con textos variados para poder vivir las experiencias estéticas que proponen e ir descubriendo así las afinidades, los gustos, las preferencias que manifiestan los niños de diferentes maneras a lo largo de estos primeros años. La mirada atenta del docente sabrá apreciar las formas en que se evidencia en los más pequeños, a veces en expresiones globales de regocijo, muy corporales al principio, hasta tomar forma en emisiones verbales que con el tiempo solicitan con claridad, por ejemplo, la reiteración de un poema o un cuento, que les ha gustado especialmente.

Es necesario que el docente conozca diversos textos, tanto de poesía como de narrativa, para poder realizar estas ofertas.

La variedad de poemas

Duérmete, mi niño,
que voy a contar
las maripositas
que hay en mi rosal.

Respecto de la poesía, nos detendremos en primer lugar a recordar la importancia de las canciones de cuna.

Encuentro armonioso de música y palabra poética, testimonio siempre vigente del afecto y del cuidado del adulto, la nana o canción de cuna puede iniciar un “diálogo” adulto-bebé, emotivo y pleno de significatividad. Ciertamente es que el bebé no puede aún comprender el significado de las palabras que se le dirigen, pero su participación en este “diálogo” es quizás tan intensa como cualquier otra guiada por la comprensión. El ritmo, la magia sedante de la palabra, la melodiosa combinación de sonidos y el matiz afectivo de la voz adulta lo sumen en la calma y acompañan su entrada en el sueño, le confieren seguridad y posibilitan una entrega total, plácida y profunda (Zaina, 2004: 84).

Recordamos que el docente cuenta con la posibilidad de elegir canciones de cuna de origen folclórico y canciones de cuna de autor. Las primeras, como nuestro conocido “Arrorró”, llegan desde el pasado en diversas variantes, con la particular forma obtenida en su incesante pasar de boca en boca, y tienen una enorme trascendencia como legado cultural. Las segundas son creaciones originales de autores que han escrito canciones de cuna-poemas –a veces musicalizados– que mantienen las características esenciales del género.

Creemos importante, además, realizar una selección que tenga en cuenta el valor del texto poético en sí mismo, pero también, en este caso particular, considerar las características comunicativas que subyacen en él. Queremos señalar con esto que, como podemos observar, el texto de la canción de cuna suele realizar un pedido al niño, lo nombra de cierta manera, expresa algunas emociones o sensaciones desde la voz adulta y, en ocasiones, hace referencias a algún contexto. Nos parece importante evaluar estos aspectos y evitar aquellos textos que incluyen un tono excesivamente imperativo, amenazador o atemorizante, como ocurre con algunas canciones de tradición oral (solo por citar un ejemplo, nos referimos a canciones del tipo de “Duérmete niño, duérmete ya, que viene el coco y te comerá”).

Las rimas de movimiento

Denominamos “rimas de movimiento” a aquellos poemas breves que sugieren en su texto que el niño interactúe con un movimiento corporal. Así como el “¡Aloé, aloá!” que incluimos arriba, existen otras que presentan un abanico de posibilidades en esta interacción lúdica: rimas para mover las manos a la vista del bebé, rimas “de cosquillitas” (el adulto mueve los dedos índice y mayor simulando “caminar” por los brazos o las piernas del bebé para culminar haciendo cosquillas en el cuello o en la panza), rimas para “contar botones” (se dicen mientras se toca un botón de la prenda que el niño o el adulto llevan puesta), rimas de balanceos (para decir con el niño sentado en las rodillas, balanceándolo al compás rítmico del poema), rimas de galope (con el niño sentado sobre las rodillas, se imita el andar de un caballo, siguiendo el ritmo más lento o más rápido según indiquen los versos del poema) y ensalmos (breves poemas que se dicen mientras

se acaricia al bebé, especialmente cuando manifiesta algún dolor corporal).

Poemas para escuchar, decir, jugar

A lo largo de estos primeros tres años de vida, se pueden seleccionar diversos poemas que los animen a continuar estos primeros vínculos dados por las canciones de cuna y las rimas de movimiento, especialmente atractivas para ellos, ya que la palabra queda en primer plano y los invita a explorar su materialidad sonora y rítmica.

Es importante seleccionar textos que evidencien riqueza poética y que tengan lo que Elsa Bornemann (1976: 17) denominó “cualidad musical”:

El ritmo y la melodía del verso son fuentes primarias de satisfacción para el niño [...] rápidamente descubre que –tal como la música– la poesía tiene su propio ritmo y que ciertos versos parecen caminar, galopar, trotar, correr, andar de puntillas [...]. En cuanto a la rima, es evidente que le produce goce debido a la concordancia final de los consonantes o asonantes empleados en los versos [...]. La cualidad musical del verso es –por lo tanto– uno de los más poderosos apelativos para captar su interés por el mismo, a la par que le permite ir habituando lengua y oído a los aspectos musicales del idioma castellano.

La variedad de textos narrativos

Entre los textos que narran podemos identificar los *cuentos* y los *relatos*. En los cuentos ocurre un acontecimiento, un cambio de estado que afecta de alguna manera al personaje principal y desencadena una serie de acciones. Así, por ejemplo, *Perro tiene sed*, de Satoshi Kitamura (1998), es un cuento porque el perrito protagonista tiene sed (acontecimiento) y la historia va contando lo que hace para saciarla, hasta que otro acontecimiento (comienza a llover) resuelve su problema. En cambio, *Anita junta colores*, de Graciela Montes (1994), es un relato, desarrolla una sucesión de acciones: la nena observa diferentes colores en el mundo que la rodea.

Más allá de las diferencias que a veces pueden resultar muy sutiles, lo importante en todos los casos es que estos textos mantienen la riqueza literaria que hemos señalado.

La relación con la edad de los niños

Consideramos de capital importancia considerar este criterio para que, una vez seleccionados los textos de riqueza literaria/lúdica y su variedad, los niños puedan participar efectivamente de la experiencia estética que se les propone.

Con respecto a los textos poéticos, además de la cualidad musical mencionada, hay que considerar su extensión, preferentemente breve.

Resultarán especialmente atractivos para los niños los poemas que presenten, en

palabras de Elsa Bornemann, un elemento narrativo, es decir, que refieran algo, que “cuenten” una escena sencilla.

Con respecto a las palabras que lo integran, es importante alejarnos de la idea de que los niños deben “comprender” todo lo que dice el poema. Recordemos que son esenciales a la poesía la sugerencia y el juego de sonoridades muchas veces sin significado conceptual, pero con sentido poético. Hay que considerar que los niños están descubriendo un mundo nuevo de palabras y comenzando a decirlas gradualmente. Es importante que en la poesía aparezcan muchas que están presentes en su vida cotidiana, pero también otras que irán conociendo y disfrutando gracias a ella.

También hay que considerar que aquello que cuenta o describe el poema tenga algún punto de afinidad con experiencias y emociones de los niños, para que puedan aproximarse al disfrute del sentido poético que proponen. Por ejemplo:

Los sapitos

Los sapos de la laguna
huyen de la tempestad.
Los chiquitos dicen “tunga”
y los grandes “tungairá”.
¡Sapito que tunga y tunga,
sapito que tungairá!
CANCIÓN FOLCLÓRICA

Se trata de un poema breve en el que podemos advertir el elemento narrativo que señalábamos, ya que “cuenta” algo, una escena sencilla: los sapitos escapan mientras dicen algo, que es diferente para los grandes y los chiquitos.

La cualidad musical está muy presente en el ritmo, la rima y la inclusión de las palabras sonoramente lúdicas que hacen el efecto de una jitanjáfora: “tunga” y “tungairá”, reforzadas por la repetición.

Hay palabras desconocidas para los pequeños: “huyen”, “tempestad”, probablemente “laguna”, pero también hay otras conocidas, como “grandes” y “chiquitos”, o cercanas, como “sapos”, que ellos pueden ubicar por haber visto a estos animalitos o conocerlos a través de la propia literatura.

En el conjunto priman la cualidad musical, el efecto lúdico del lenguaje y el sentido poético, que permite trascender la experiencia cotidiana y coloquial del lenguaje, y a la vez se apoya en puntos de referencia que tienen afinidad con elementos conocidos.

A diferencia de lo que ocurre con los textos poéticos, al seleccionar textos narrativos habrá que tener en cuenta que los niños puedan acompañar los sucesos que se relatan en ellos, para que logren disfrutarlos. Consideramos que esto podrá proponerse aproximadamente a partir del año o año y medio, en ocasiones con alguna apoyatura visual para favorecer la escucha. Sugerimos los siguientes criterios:

- **Personajes.** Deben tener referentes conocidos para los niños. Los animales personificados, caracterizados de manera simple y especialmente si son pequeños, resultan de gran interés para los niños con estas edades. Un protagonista con presencia permanente y que lleve adelante las acciones centrales permitirá comprender mejor el desarrollo argumental y, por consiguiente, disfrutar más de la historia.
- **Acciones y acontecimientos.** Deben ser claros y comprensibles. Un acontecimiento central y acciones que se repitan facilitarán seguir el desarrollo de la historia. Los acontecimientos ligados a cuestiones básicas (como tener frío, hambre o sueño) y los que impliquen un problema por resolver (como buscar un elemento perdido) ayudan a seguir el desarrollo del argumento, centrado en las acciones reiteradas por los personajes para encontrar una solución.
- **Repetición de acciones, palabras y frases.** Estos recursos permiten a los niños acompañar mejor el desarrollo de la trama. La repetición de palabras, como el nombre del protagonista o de algún objeto importante de la historia, sin reemplazarlos por pronombres o expresiones equivalentes, ayuda a los niños a seguir mejor el desarrollo del cuento o relato. Lo mismo ocurre con las frases que se reiteran, siempre de la misma manera, creando un ritmo particular que redunda en un gran atractivo para los pequeños.
- **Linealidad en la secuencia de sucesos.** El orden de aparición de las acciones y los acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias que den simplicidad a la trama, de modo que se facilite la comprensión de la historia.
- **Final feliz.** Más allá de que en el desarrollo de las historias ocurran acontecimientos o se realicen diversas acciones que puedan preocupar, enojar o entristecer a los protagonistas (y por ende concitar el interés de los niños que escuchan la historia), la resolución recomendable para estas edades es siempre el final feliz que resuelve de manera satisfactoria el devenir de los hechos narrados.

El gusto personal del adulto

Dejamos en último lugar este criterio porque, si bien es muy importante para seleccionar los textos, puede resultar engañoso si no lo consideramos en su justa medida.

El gusto personal se va forjando con el tiempo y tiene que ver con diversos factores, como las experiencias lectoras, la edad y el mayor o menor grado de sensibilidad desarrollado hacia los diversos tipos de textos, entre otros. Es lo primero que suele surgir al leer o escuchar un texto literario cuando se selecciona uno para los niños: así, por ejemplo, una canción de cuna nos emociona particularmente porque es la que oíamos cantar a familiares queridos, un poema nos resulta divertido por la situación que refiere o un cuento nos aburre porque es muy repetitivo. Ahora bien, esas primeras reacciones deben ser de algún modo “decantadas”, reconsideradas, porque, en este caso, el adulto no está leyendo o escuchando para su propio disfrute, sino que está buscando lo más adecuado para los niños pequeños que tiene a cargo. No podemos olvidar la asimetría

que existe entre el adulto y el niño, que se vuelve extremadamente marcada cuando se trata de los más pequeños. Es así que, sin tomar cabal conciencia de ello, se puede desechar un texto especialmente significativo para los niños porque no nos gusta o, por el contrario, se les puede acercar uno que nos encantó pero que, sin embargo, podría dejarlos “afuera” del disfrute porque excede sus competencias literarias del momento, solo por dar dos ejemplos extremos.

De modo que habrá que tener en cuenta y recordar lo enunciado en los puntos anteriores para no quedarse solo con los efectos del gusto o disgusto que los textos provocan en lo personal y realizar la selección a partir de ellos.

Si ambas cosas se conjugan, es decir, si un texto que podemos considerar adecuado para los más pequeños le gusta particularmente al adulto, sin duda la manera de transmitirlo adquirirá matices mucho más interesantes que redundarán en un mayor disfrute de los pequeños.

Creemos importante intentar hacer una “doble lectura” al seleccionar los materiales. Más allá de las primeras impresiones, es importante releer para ubicarse en la perspectiva de los niños. En ocasiones, este movimiento también implica inaugurar una mirada nueva para el propio adulto, ya que quizás ese texto que en primera instancia podía parecer insulso, visto con “ojos de niño” no lo sea en absoluto y esto permita enriquecer también la propia apreciación y valorar lo que aparentemente es más simple pero puede tener intensas resonancias.

¿Qué características asumen las acciones de los adultos al enseñar literatura a niños menores de 3 años?

Una vez realizada la selección de textos, se podrán desplegar muchas y muy interesantes acciones para vincular a los niños con ellos. Recordemos la importancia dada a las actividades en la definición de Cervera citada más arriba. El adulto se transforma así en un mediador fundamental, un promotor irremplazable para garantizar el derecho de los niños a disfrutar de las experiencias estéticas centradas en la literatura.

Un docente puede encontrarse con diversas realidades que deberá tener en cuenta. Por ejemplo, en el caso de las canciones de cuna, puede resultar muy valioso indagar si en sus hogares se las cantan a los niños y cuáles, para incluir las que considere pertinentes en su propio repertorio, lo cual habilitará un nexo entre el hogar y la sala muy atractivo para los pequeños. Si el docente detecta la falta de estas experiencias, puede explicar a las familias su importancia y asesorar o brindar repertorio para compartir. En todos los casos, la forma de transmitir los textos, tanto poéticos como narrativos, será de capital importancia.

Intentaremos señalar diversas cuestiones que hay que tener en cuenta.

ACERCA DE LA TRANSMISIÓN DE POESÍAS

Respecto de las canciones de cuna, siempre resultará insustituible para el bebé que estas se digan o canten mientras se los acuna en los brazos.

Cuando se trate de una sala con varios niños, es importante que el docente lo haga todas las veces que sea posible, intentando que su propio cuerpo siga la cadencia de la canción que canta mientras mece al bebé, construyendo un momento de intimidad cariñoso y especial al dirigir la mirada y la voz hacia él.

Cuando se trate de inducir al sueño a más de un niño a la vez, recomendamos cantar y acercarse alternativamente a una y otra cuna, dedicando mimos y caricias a cada uno y tratando de detenerse especialmente en el bebé que parezca necesitar más de su voz y su presencia.

Recordamos también la importancia de crear un ambiente de calma y tranquilidad para que el o los bebés reciban la canción y se entreguen plácidamente al sueño. A veces, el simple hecho de cerrar una puerta o una ventana, correr una cortina o apagar la luz modifica el lugar y lo transforma en un ámbito mucho más adecuado y propicio.

En el caso de las rimas de movimiento, es interesante observar cómo estas ofrecen al docente la oportunidad de un encuentro individualizado para dedicar a cada niño en diferentes momentos de la cotidianeidad de la sala. Así, por ejemplo, se podrán decir al culminar el cambio de pañales o a aquellos bebés que se van despertando primero luego de una siesta.

Como las respuestas también serán individuales, es importante que el docente preste atención a cada niño. Si, por ejemplo, observa el regocijo del bebé ante alguna palabra, un movimiento imitativo frente a alguna acción que el adulto realiza o alguna vocalización, es importante que lo refuerce con la cadencia de su voz, lo aliente con una sonrisa o alguna expresión verbal, etc. Esto permitirá instaurar ciertos formatos que permitan a los bebés participar en el juego de interacción que estas manifestaciones poéticas proponen. Cada niño podrá explorar gradualmente nuevas formas de expresarse y entrar en “diálogo” con el docente.

También, en el caso de trabajar con un grupo de niños, se podrán proponer momentos de escucha compartida de poesías, alrededor del año y medio aproximadamente. Se tratará de experiencias novedosas, que implican desafíos y nuevos aprendizajes, como permanecer por un breve lapso sentados junto a sus compañeros, suspendiendo momentáneamente el interés de accionar y deambular.

La preparación del espacio y algunos rituales favorecerán notablemente estos aprendizajes. Por ejemplo, el simple hecho de colocar algunas pequeñas colchonetas (como las que suelen utilizarse para el descanso) formando un semicírculo frente al docente, en un sector de la sala que resulte propicio (alejado de puertas que se abren o espacios ruidosos), tararear, cantar o decir una poesía para convocarlos a reunirse pueden ser importantes decisiones para favorecer el desarrollo de la actividad.

Sea cual fuere el poema elegido para el pequeño grupo, resultará siempre fundamental que el docente lo diga de manera expresiva pero sin afectación, con voz clara y tratando de marcar los diversos matices que pueda tener.

En las primeras experiencias de escucha compartida resultará de gran ayuda disponer

de algún acompañamiento visual que, sin “tapar” el texto poético que se quiere transmitir, contribuya a concitar la atención de los niños y favorezca de ese modo la escucha que pretendemos enseñar.

Contamos con algunas propuestas que ofrecemos aquí a modo de sugerencia y que podrán ser disparadoras de otras ideas que el docente puede incorporar a partir de su propia inventiva.

En nuestra experiencia, ha resultado de gran interés para los niños la denominada “poesía mojada”. Esta propuesta, creación de la escritora y especialista en literatura infantil Graciela Pellizari (2008: 81): “Es una sencilla manera de decir una poesía – previamente elegida– que suma al lenguaje poético (con su ritmo, rima y juego de palabras) lo estético-visual y de simple realización”. Se trata de confeccionar siluetas con recortes de bolsas plásticas de diferentes colores. Esas imágenes harán referencia a algún o algunos elementos presentes en el poema. Por ejemplo, para un poema como:

Gatito y luna

En la media luna blanca
hay un gatito sentado.
Sorprendidas, las estrellas
preguntan: ¿cómo ha llegado?

La luna no dice nada.
Tampoco el gatito gris.
¿Por qué guardan el secreto
y no lo quieren decir?

Me parece que los sueños
de gatos enamorados
en noches de media luna
pueden verse realizados.

A la luna se ha trepado
un pequeño gato gris.
Acurrucado se acuna,
bosteza y duerme feliz.
ALICIA ZAINA

se podrán utilizar simplemente las siluetas de una media luna, de un gato pequeño y de dos o tres estrellas. La técnica consiste en mojar con un poco de agua el vidrio de una ventana e ir colocando las imágenes –que quedarán allí adheridas– a medida que se dice el poema. Para este ejemplo, luego de ubicar las imágenes (todas mencionadas en la

primera estrofa), se las puede señalar cuando se las vuelve a nombrar en las dos siguientes y, en la última, reclinar un poco la silueta del gatito para acompañar la idea de que se acurruca y duerme.

El hecho de mostrar las siluetas atrae la atención de los niños, pero también puede interferir levemente en la escucha del poema. Por eso, siempre es conveniente repetirlos, señalando las imágenes ya adheridas al vidrio mientras se repite el texto.

Es importante remarcar que la imagen es solo una sugerencia que acompaña lo fundamental, que es la palabra poética. Por esa razón, proponemos evitar lo estereotipado y también la inclusión de detalles en las siluetas. La idea es acompañar la selección del poema –que se ha hecho cuidadosamente en función de su riqueza literaria– con una imagen que también guarde un cuidado estético. Resulta de utilidad buscar imágenes de ilustradores o artistas plásticos que puedan “inspirar” la realización de las siluetas, de modo que estas conserven la impronta de la resolución estética lograda por quienes se dedican al lenguaje visual.

En ocasiones, basta con una sola imagen y, en todos los casos, es importante no sobreabundar. La idea es que las siluetas sean un apoyo para concitar la atención y favorecer que los niños sostengan la escucha.

También pueden utilizarse tarjetones con poemas. En este caso, se pueden elaborar soportes a la manera de tarjetas de un tamaño importante (como las de los blocs de hojas de colores para pintar), que incluyan el texto del poema junto con fotos, reproducciones de imágenes artísticas o ilustraciones de lo que se menciona en ellos (preferentemente solo una por cada tarjetón). Sugerimos que cada uno de los tarjetones esté protegido por un folio, ya que la idea es que los niños tengan acceso directo a ellos luego de la presentación y la lectura que se realicen.

La imagen que acompañe el poema, más que un modo de relacionar conceptualmente de qué habla, es una manera de que los chicos comiencen a identificar cada uno y puedan elegir y solicitar lo que quieran volver a escuchar. Esto contribuye a la comunicación en esta etapa en que tienen más posibilidades gestuales que verbales para manifestar sus preferencias.

Es importante que estos tarjetones se ubiquen y queden a la vista de los niños. El docente puede leer o decir el poema memorizado, siempre de manera expresiva, señalando texto e imagen.

Para una primera actividad, sugerimos presentar dos o tres poemas con estos soportes y reiterar la lectura o recitado del poema. También puede preguntar luego cuál les gustó más, cuál quieren volver a escuchar, para que los niños lo expresen con las posibilidades verbales con que cuentan y, básicamente, con las gestuales, señalando o tocando el soporte en cuestión.

También es factible utilizar como apoyatura visual algún elemento, real o figurativo, relacionado con lo que se menciona en el poema y mostrarlo mientras lo decimos. El docente puede recitar el texto mientras hace aparecer, muestra o mueve el objeto en cuestión.

A continuación presentamos algunos ejemplos para tratar de clarificar la propuesta.

Por ejemplo, para un poema folclórico como:

A la mar fui por naranjas

A la mar fui por naranjas,
cosa que la mar no tiene.
Vine toda mojadita
de olas que van y vienen.
POESÍA FOLCLÓRICA

el docente puede sostener en la mano y mostrar una naranja real para ocultarla luego detrás de sí al decir “cosa que la mar no tiene”, y completar los dos últimos versos con un leve balanceo de su cuerpo en consonancia con la idea de las “olas que van y vienen”.

Para usar elementos figurativos, se puede utilizar, por ejemplo, un trocito de cuerda como “viborita” para acompañar el poema homónimo de María Elena Walsh. Este comienza diciendo “La viborita se va/corriendo a Vivoratá...”. El docente puede mover la cuerda simulando este andar mientras recita el poema, así como imaginar en ella la cabeza y colita del animal, que se mencionan en el texto.

Es importante que esté atento a las reacciones de los niños mientras dice el poema y lo reitera: la escucha atenta, aunque sea breve, expresiones de asombro, alguna sonrisa o incluso un aplauso serán valiosos indicadores para tener en cuenta en estas etapas en que aún no aparecen muchas verbalizaciones.

Otra propuesta interesante para favorecer la participación de los niños es acompañar la poesía con movimientos. Se trata de incorporar algún movimiento corporal en algunos pasajes o mantenerlo sostenidamente mientras lo dice. Damos algunos ejemplos en ambos sentidos:

Marchaban los cangrejos

Marchaban los cangrejos,
marchaban al compás
y el paso de adelante
lo daban para atrás.
POESÍA FOLCLÓRICA

Con la mano, el docente puede simular el “andar” de un cangrejo siguiendo rítmicamente las palabras del poema, invirtiendo la dirección al final, tal como se enuncia en el texto. En este caso, todo el poema puede ir acompañado por este movimiento que el docente hace a la vista de los niños, en el aire o, por ejemplo, sobre su propio brazo.

Con otros poemas, las alterativas pueden ser distintas:

Allá está la luna

Allá está la luna,
comiendo aceituna.

Yo le pedí una,
no me quiso dar.

Saqué el pañuelito,
me puse a llorar.

POESÍA FOLCLÓRICA

Se podría iniciar el poema señalando hacia arriba, en la dirección en que podría estar la luna; quizás indicar con un dedo esa única aceituna que se le solicita, y terminar con el gesto compungido de tristeza por la negativa de la luna.

En ningún caso se trata de “declamar” el poema, “llenarlo” de movimientos y menos aún “taparlo” con ellos. Este último ejemplo podría dar pie a mostrar de alguna manera muchos movimientos con el cuerpo, pero esto generaría un exceso inconducente para mantener en primer plano el poema en sí. Por eso, es importante decidir bien qué se hará y cómo.

Los movimientos que decidamos hacer para acompañar la poesía tienen, en este caso, la doble función de apoyar parcialmente la escucha del texto y también la intención de invitar a los niños a “decirlo” junto con el docente al ir apropiándose de algunas acciones que puedan hacer conjuntamente. Podrá verse en forma gradual cómo, además de valerse de esta manera gestual de participar en la escucha y el recitado del poema, los niños comenzarán a decir algunas palabras o parte de las que aparecen en él. Asimismo, en muchas ocasiones, los niños podrán utilizar estas formas que han relacionado con los poemas para solicitar el que quieren escuchar y decir juntos.

Así como es importante reiterar los poemas que se digan a los niños, también lo es alternar las propuestas que implican un tipo de apoyatura con imágenes y movimientos, para ir dando paso, hacia el final del año, a la escucha despojada ya de estas alternativas didácticas que hemos mencionado. Todo el proceso de vinculación con la poesía busca que los niños aprendan a disfrutar de la escucha de este tipo de texto “saboreando” sus palabras, sus ritmos, sus sonoridades.

ACERCA DE LA TRANSMISIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

*Y así se cuenta
y se vuelve a contar
este cuentecito
de nunca acabar.*

Nuestra experiencia nos indica que aproximadamente alrededor de los 18 meses de edad es factible iniciar momentos de escucha compartida de cuentos y relatos. En primera instancia, sugerimos hacerlo también con la apoyatura de algunas imágenes que refieran a los textos. Se podrá utilizar rotafolios, franelógrafo, imágenes imantadas sobre pizarra o simplemente sobre cartulina con cinta adhesiva, manteniendo el cuidado estético en la selección de las ilustraciones.

Es conveniente seleccionar textos muy breves con las indicaciones realizadas en puntos anteriores respecto de la adecuación a la edad.

Para favorecer la escucha, es importante disponer del espacio de modo que los niños puedan ubicarse frente al docente, recurriendo a una manta o alfombra o, mejor incluso, armando un semicírculo con pequeñas colchonetas.

Para los niños, será un verdadero desafío permanecer sentados escuchando. Por eso, la selección del texto, la manera de contarlos y la disposición del espacio serán de capital importancia para concitar y mantener su interés, así como también para establecer gradualmente un formato, un hábito que les permita disfrutar de esta actividad.

A partir de estas experiencias y cuando el docente observe que los niños han logrado un determinado nivel de escucha sostenido, podrá intentar realizar algunas narraciones sin contar con el apoyo de ilustraciones. Para hacerlo, será importante que la narración resulte muy expresiva, que se preste especial atención a la recreación de imágenes en el espacio mediante gestos y ademanes. Por ejemplo, si en algún pasaje de la historia el personaje saluda, se esconde, corre o se inclina al encontrar algo, el docente puede reproducirlo con el movimiento del cuerpo, de modo que los niños puedan atribuir esas acciones al personaje en cuestión.

Recordamos que toda narración es una recreación, respetuosa del texto original, pero con un margen interesante para poner en juego la creatividad y expresividad del docente. Siempre habrá que respetar el orden de las secuencias de la historia y mantener iguales las palabras y frases que se repitan. El docente podrá atribuir diferentes voces a los distintos personajes que aparezcan en la historia, gestos y ademanes, incluir onomatopeyas que pueden estar o no en el texto, pero que ayudarán a darle mayor realce.

Dado que se trata de actividades desafiantes y novedosas, es muy importante la evaluación constante que pueda hacer el docente, quien observará con atención las reacciones de los niños durante la escucha. La expresión gestual será básicamente la que le permita ponderar cómo se va desarrollando el proceso. Expresiones de asombro o alegría, sonrisas, miradas atentas, afirmaciones o negaciones darán valiosas pistas para decidir cómo continuar con estas experiencias y qué textos elegir. También es probable que al finalizar la narración aparezcan manifestaciones ligadas a lo corporal, como besos, abrazos y hasta aplausos para mostrar su agrado. O algunas expresiones como “¡No, no!” o “¡Más!”, que pueden indicar que no quieren que el cuento termine o que quieren

una reiteración, pero también es una manera de expresar que les gustó.

ACERCA DE LA LECTURA DE LIBROS

Consideramos que a partir de los 4 meses aproximadamente el adulto podrá propiciar experiencias que permitan a los niños conocer, explorar y comenzar a “leer” libros.

Recordemos que para los bebés, en principio, el libro es un objeto más del mundo circundante y ejerce sobre él las mismas acciones que le permiten conocer y explorar todos los objetos que se pongan a su alcance, es decir, sacudir, chupar, golpear, arrojar, etc.

Por eso, los primeros libros que se le ofrezcan tienen que permitir que realicen esas primeras exploraciones necesarias, es decir, que “soporten” esas interacciones sin deteriorarse. Los materiales más recomendables son tela y plástico.

Ahora bien, mientras se realizan esas exploraciones, los libros irán diferenciándose de los otros objetos merced al trabajo sostenido del adulto, que será el encargado de transmitir el sentido social del libro y de la lectura. Para hacerlo, y como siempre, es fundamental la selección. Ya sean de tela o plástico, los libros deben tener –aunque esto parezca redundante– “forma de libro”, es decir, hojas que puedan pasarse y lomo. Esto les permitirá diferenciarlos gradualmente de otros objetos que están presentes en su entorno. Por eso, no son recomendables aquellos que cambian de forma al manipularlos o que parecen juguetes.

Y lo fundamental es la presencia del adulto que, con sus acciones pacientes y sostenidas en el tiempo, irá enseñando las prácticas sociales relacionadas con los libros.

Esencialmente, un libro es un libro porque puede ser leído, porque tiene texto y/o imágenes para comprender e interpretar. Las acciones del adulto estarán orientadas a favorecer el inicio de experiencias de lectura, acompañando y ampliando con constancia las acciones del bebé, señalando y leyendo para él las imágenes y los textos que los libros incluyan.

Respecto de los primeros libros, se pueden elegir aquellos que incluyan situaciones, seres y objetos significativos del entorno cotidiano del bebé. Además de las propuestas editoriales, pueden ofrecerse libros confeccionados artesanalmente, siempre teniendo en cuenta que permitan la manipulación de los pequeños, mantengan el formato de libro y guarden calidad estética en imágenes y texto.

Sugerimos entregar los libros a los bebés sin mezclarlos con otros objetos y, en lo posible, disponer de un lugar específico que resulte acogedor para iniciar estos momentos de lectura.

Para favorecer la adquisición de prácticas sociales de lectura comúnmente asociadas a ellos, también es conveniente ubicar los libros juntos en un mueble accesible o en una caja que haga de biblioteca, sentarse con el bebé cómodamente para realizar la lectura, guiar a los niños con delicadeza pero con constancia desde las primeras acciones exploratorias que los llevan a chupar, golpear o revolear los libros al volteo de las páginas,

y observar y escuchar lo que el docente lee.

Con el tiempo, podrá observarse cómo los niños “leen” junto con el adulto ya que si se los acompaña y alienta, veremos que sostienen la mirada y la escucha. El adulto podrá invitarlos a buscar una imagen que han visto muchas veces en lecturas anteriores, preguntar, señalar, andamiar sus primeras verbalizaciones y felicitar sus logros y hallazgos, entre otras intervenciones tendientes a contribuir con sus aprendizajes.

Más adelante, con niños más cercanos al año de edad, se podrán incorporar libros también resistentes y seguros, como los denominados “libros de cartón” (de cartón duro plastificado). Estos materiales contemplan las posibilidades de manipulación de los niños y facilitan el volteo de las páginas.

En este caso, también es importante realizar una selección criteriosa que tenga en cuenta el formato, la ilustración, las posibilidades de interacción que algunos de ellos ofrecen y, muy especialmente, los textos que incluyen.

Es interesante observar que aunque a primera vista estos libros parecen similares, hay una cierta variedad que debe ser contemplada a la hora de elegir. Por un lado, encontramos libros que podemos llamar “informativos”. Estos aportan datos e información contextualizada sobre el mundo que los niños están descubriendo: los colores de diferentes objetos y en la naturaleza; texturas diferentes o cómo son, qué hacen y qué comen distintos animales, etc. Esta información resulta significativamente enriquecida cuando está acompañada por fotografías de muy buena calidad.

Por otro lado, están los textos literarios, dentro de los cuales podemos distinguir textos narrativos –como cuentos y relatos– y poéticos.

Es importante realizar la selección teniendo en cuenta su calidad literaria y los criterios de adecuación a la edad ya considerados.

En cuanto a las ilustraciones, es interesante ofrecer diversos estilos que se alejen de las propuestas estereotipadas.

Muchos de estos libros incluyen también algunas propuestas de interacción: texturas para tocar, “ventanitas” para espiar, “aletas” para levantar y encontrar una ilustración escondida, agujeros para introducir un dedo y agregarle movimiento a algún personaje, etc. En todos los casos es importante tener en cuenta que el niño pueda realizar estas interacciones y que no “tapen” el texto que está contando una historia o aportando información. La idea es que puedan enriquecer el contacto con el libro sin distraer de la historia que se cuenta o la información que se aporta.

Sugerimos, especialmente cuando se trabaje en salas con niños de 1 o 2 años, presentar una mesa de libros con abundante material para que ellos elijan, cambien, busquen. Al ubicar los libros sobre una mesa y disponer sillas alrededor, se invita a los pequeños a sentarse, lo cual favorece la permanencia en la actividad. La cantidad y el atractivo de los libros presentados y la disposición del maestro para leerlos harán que, gradualmente, permanezcan más tiempo y disfruten más de la propuesta.

Si bien lo frecuente es que al principio los exploren rápidamente y pasen de un libro a otro sin detenerse en ninguno, o se disputen alguno solo porque lo tomó otro compañero, las intervenciones del docente como modelo lector los ayudarán poco a poco a detenerse

y disfrutar de cada uno. El adulto podrá dirimir las peleas invitándolos a escuchar de a dos, a compartir, a prestar. Con el tiempo, y a partir de sus intervenciones, estos momentos de lectura compartida se irán prolongando.

Sugerimos leer alternativamente a cada niño o a grupos pequeños, invitarlos a descubrir y probar las posibilidades de interacción que algunos libros presentan, celebrando y socializando los hallazgos que vayan logrando. Es importante leer los textos completos de cada libro y de manera expresiva, ya sean textos informativos o literarios, y alentar la participación de los niños en estas lecturas, por ejemplo, al detenerse a mostrar alguna imagen, invitarlos a describir lo que ven o hacerles preguntas.

Es recomendable que los libros se ubiquen en una biblioteca accesible a los niños, en un espacio bien iluminado, cómodo y acogedor. También que el mueble permita exhibirlos de frente, ya que las atractivas tapas ayudan a los niños a reconocer y elegir lo que quieren “leer” y escuchar leer a su docente.

FINAL Y PRINCIPIO

*Y entonces
cataplán, cataplón
y cataplín, cataplín
hemos llegado a su fin.*
POESÍA FOLCLÓRICA

A través de estas páginas, hemos intentado poner en el centro de la escena a los niños más pequeños y su relación con la literatura, relación ciertamente imposible sin un adulto que participe “dibujando puentes” de encuentro entre esos dos mundos tan apasionantes. Compartimos reflexiones, convicciones y propuestas. Llegamos a un final, provisorio como casi todos los que tienen que ver con el pensamiento y la construcción de conocimientos. Y también, desde él, a un principio: una invitación abierta al docente a poner en juego su propia sensibilidad, a probar, a diseñar alternativas enriquecidas con nuevos saberes, a estrenar entusiasmos, a contagiar ganas, a brindar con generosidad su palabra transfigurada en poesía, relato, cuento...

Final y principio, como quien pasa un tizón encendido que habrá de iluminar otros caminos, otros recorridos... deseando que esos derroteros puedan conservar siempre la impronta de la alegría, el compromiso y la creatividad.

¹- Traducción de A. Zaina.

4. ESCUCHAR, CANTAR, TOCAR

Compartir experiencias musicales en los primeros años

Judith Akoschky

La música nos permite experimentar emociones y crear un mundo fantástico a través del sonido. Pero también pide de nosotros absoluta concentración, completa entrega.

Solo así podremos “volar” con ella.

DANIEL BARENBOIM (2015)

La música, lenguaje artístico-expresivo de múltiples facetas, siempre ha estado presente en la vida del hombre. Como protagonista y como acompañante de quehaceres y costumbres cotidianas, atenuando las tristezas, realzando las alegrías, provocando innumerables emociones, dando alas a la actividad creadora a través de la voz y el canto, y de los instrumentos musicales.

La sociedad ha tenido en cuenta sus propiedades y la ha utilizado de diversos modos y con diferentes fines en momentos cambiantes de la historia. Dócilmente, la música se ha plegado a estos usos, en ocasiones extramusicales, y siempre ha conservado un costado inmune en el que predomina como un continuo su capacidad de expresión y comunicación emocional.

La educación tomó nota de sus posibilidades y la introdujo en los planes de estudio, al sumar objetivos no siempre acordes a su naturaleza expresiva y artística.

En este trabajo, en el que la música está incluida en un proyecto de educación maternal, [\(1\)](#) deseamos con gran convicción y por todas las razones expuestas que sea considerada una “invitada especial”.

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN MATERNAL

La música provoca sensaciones que humanizan tanto a los niños como a los adultos en tanto que los conecta con sus emociones, dando alas a la imaginación y a la creatividad.

AKOSCHKY, FERNÁNDEZ y otros (2013)

Esta hermosa frase, compendio del intercambio de un grupo de docentes embarcados en la investigación del tema de la enseñanza de la música en el jardín maternal (Akoschky, Fernández y otros, 2013: 33-45), nos lleva al tema central: las formas de concebir la enseñanza de este lenguaje, atractivo y furtivo, cercano y distante, tan propio y tan ajeno cuando se intenta asirlo y se pretende organizar su transmisión. Y más esquivo aún, cuando los destinatarios son los pequeñísimos niños del jardín maternal.

Antes de comenzar: no nos es ajeno –y prestamos mucha atención al tema– que estamos abordando una etapa de la educación en la que los cambios, los aprendizajes, las transformaciones de los niños se dan en el día a día. No es lo mismo dirigirnos a bebés de 3 meses que a niños de 2 años. Esto supone que nuestro trabajo y nuestros recursos estarán destinados a edades muy diferentes; consecuentemente, se deben adoptar formas de enseñar apropiadas a la hora de hacer propuestas didácticas. Los temas abordados en el primer apartado, “La actividad sonora y musical de los niños pequeños”, presentan un panorama amplio de aprendizaje y de disfrute musical accesibles a edades tempranas y que pueden formar parte de un itinerario creciente en ricas vivencias emotivas con la música.

Se dedicará especial atención al tema de la selección del repertorio, tan fundamental para concretar la experiencia estética a la que aspiramos. Por esta razón, encontrarán un mayor compromiso de nuestra parte con recomendaciones y procedimientos útiles en la tarea de selección del repertorio. Centrarnos en el cancionero implicó volver una vez más al tema de “lo infantil” en el repertorio para niños y tratar de definir qué es una “linda canción”. Indudablemente, haremos un recorrido por la música en los medios de comunicación, que tanta incidencia tienen en el ámbito familiar y social, y cómo se proyectan, y a veces replican, en la institución educativa.

Pensar qué contenidos enseñar y qué actividades proponer son temáticas que se desarrollarán en el apartado “La enseñanza de la música en el jardín maternal”. En “Diferentes formas de enseñar” se profundizará en los diversos “haceres” propios del lenguaje musical en tanto lenguaje artístico-expresivo. Las acciones se enseñan: especialmente en estas edades, los contenidos por enseñar pueden expresarse en términos de acciones; en este sentido, escuchar y producir, apreciar y tocar son contenidos por enseñar junto con la transmisión de las canciones, los juegos musicales, las diversas obras musicales en tanto patrimonio cultural que resulta necesario transmitir.

¿Cuándo y dónde podemos enseñar música? Si bien forma parte de las decisiones de la enseñanza, esto se explica en un apartado especial, “La importancia del entorno sonoro y musical del jardín”.

Estas cuestiones estarán presentes además en el apartado “Algunos principios para el

diseño de propuestas de enseñanza: la ‘mochila’ del docente”, actor principal de la tarea de enseñanza y de cuyo desempeño dependerá el logro de tantas expectativas acariciadas y programadas acerca de la música, su aprendizaje y su disfrute.

Y ahora, manos a la obra con la *música en la educación maternal*.

LA ACTIVIDAD SONORA Y MUSICAL DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS

La sensibilidad y la emoción

Para un buen observador, no es difícil detectar la profunda emoción que la música puede despertar en los niños pequeños, aun en los bebés de muy corta edad. ¿Cabe alguna duda de que nuestros pequeños alumnos del jardín maternal manifiestan de múltiples formas su sensibilidad musical? ¿Y de la profunda emoción que les despierta oír algunos tipos de música, ciertas canciones por las que demuestran evidente preferencia y que desean volver a escuchar?

Pensemos que con este bagaje, con esta capacidad a la que podemos denominar sin lugar a dudas “sensibilidad musical”, llegan al jardín. Y, entonces, podemos preguntarnos que pueden aprender los niños menores de 3 años y cuáles serían sus posibilidades reales de aprendizaje.

Es probable que algunos niños provengan de hogares en los que la música haya estado presente, estimulados desde su nacimiento a través de un entorno motivador, con géneros seleccionados y con cantos de los padres, los hermanos mayores, los abuelos, los cuidadores, etc. Pero también es posible que no hayan contado con estos estímulos ni por la dedicación familiar al canto ni por otras manifestaciones musicales. ¿Serán por eso menos sensibles, menos receptivos? ¿Se emocionarán menos? ¿Exteriorizarán en menor cantidad de oportunidades su disfrute por la música?

La adhesión generalizada a la música, más aún tratándose de niños tan pequeños, está garantizada. Cuentan para ello –exceptuando casos de anomalías funcionales o patológicas– con un extraordinario aparato receptor sin persianas ni apagadores internos. “Oyen” y, si las condiciones son las adecuadas, “escuchan” con atención, con interés y también con emoción si el tema musical los conmueve y hace vibrar alguna fibra más íntima. Asimismo, cuentan con un aparato de fonación, emisor de sonidos, que meses más tarde reproducirá los modelos que le aporta la cultura a través de su entorno familiar y social. Estos dos “sistemas”, el auditivo y el de fonación, son los promotores de la imitación, del juego de improvisación vocal, de la apropiación paulatina de la lengua, de la reproducción progresiva de canciones: es el inmenso caudal que trae todo ser humano con la capacidad de percepción y de producción sonora ligadas a través de redes nerviosas a la vida emocional (Akoschky, 2014: 87-88).

¿Qué pueden aprender los niños menores de 3 años?

Podríamos enumerar entonces las posibilidades o disponibilidades para las experiencias musicales con que los niños cuentan desde su nacimiento y que irán desarrollándose a medida que crecen, haciéndose partícipes ya no solo de la audición y de la apreciación sonora y musical, sino que paulatinamente y a medida que sus adquisiciones motoras lo permitan, se podrán manifestar con producciones que den cuenta de una mayor capacidad de participación y acción. Veamos algunas de ellas.

- La posibilidad de oír y escuchar. (2)
- La creciente capacidad de emocionarse con la audición musical.
- La posibilidad de producir sonidos con la voz a través de un juego exploratorio autónomo.
- La progresiva y creciente posibilidad de asir objetos y producir sonidos con ellos.
- La progresiva y creciente posibilidad del movimiento corporal desde la cuna hacia la marcha y el desplazamiento autónomo.

A partir del punteo anterior, podríamos inferir que los bebés y los niños pequeños, alumnos del jardín maternal, tendrían las posibilidades y estarían en condiciones de acceder a los siguientes aprendizajes:

- escuchar distintos tipos de música y canciones de un repertorio previamente seleccionado;
- reconocer distintos géneros y canciones escuchadas con anterioridad;
- elegir tipos de música y canciones que son de su agrado;
- emocionarse con distintos géneros y canciones de su elección;
- explorar y conocer progresivamente las posibilidades de su voz;
- reproducir e imitar en forma creciente sonidos del entorno con la voz;
- reproducir paulatinamente canciones o partes de ellas;
- asir objetos, juguetes e instrumentos y producir sonidos en forma creciente;
- acompañar canciones y tipos de música con objetos productores de sonidos, así como también con juguetes sonoros y con instrumentos de percusión;
- producir sonidos con las palmas y con diferentes partes del cuerpo;
- expresarse y comunicarse a través de la música a medida que vayan creciendo sus posibilidades de manifestación sonora, y
- acompañar juegos y canciones y músicas de diferente carácter y velocidad con movimientos corporales.

En consecuencia, una respuesta posible a las preguntas acerca de qué enseñar, qué es enseñable y qué se enseña en relación con la música a niños menores de 3 años es: todo lo comprendido en las posibilidades crecientes mencionadas en el párrafo anterior,

conociendo las diferencias entre las edades y asumiendo que la enseñanza es de características disímiles en cada franja etaria, lo cual debe tenerse en cuenta al programar actividades, al hacer diferentes propuestas didácticas.

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL JARDÍN MATERNAL

La enseñanza de la música provoca una experiencia estética cuando supone la transmisión de una propuesta sensible, emotiva, mágica y afectiva. La enseñanza de un lenguaje artístico implica la conexión sensible con lo enseñado; cuando el adulto participa en una comunidad de emociones con los niños, logra transmitir la emoción que conmueve, la magia de participar en algo que rompe el tiempo de lo cotidiano, que afectivamente conecta a quien escucha y al productor con la belleza.
AKOSCHKY, FERNÁNDEZ y otros (2013: 43)

Las actividades musicales: escuchar, producir y apreciar

De la mano de sus maestros, los niños y las niñas pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador cuyo objetivo será el disfrute estético que produce la audición sonora y musical. En consecuencia, escuchar sonidos y músicas será el objetivo que tendrá a los alumnos de esta etapa como protagonistas, con sus características, posibilidades e intereses.

Producir y apreciar constituyen pilares sobre los que se irá construyendo la tarea. El canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal constituyen medios de expresión con que cuentan los alumnos y las alumnas para la producción sonora y musical. La escucha sonora y musical pondrá en juego la atención y la receptividad de los niños y las niñas tanto en actividades de producción como en actividades específicas de apreciación. La familiarización creciente con el repertorio de canciones, sonidos y músicas utilizados propiciará el reconocimiento, la discriminación, la memorización y una mayor capacidad de selección de acuerdo a sus gustos y preferencias.
AKOSCHKY y otros (2008: 39)

De la mano de sus maestros, los niños y las niñas pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador, cuyo objetivo será el disfrute estético que produce la audición sonora y musical. Escuchar sonidos y músicas será el objetivo que tendrá a los alumnos de esta etapa como protagonistas, con sus características, posibilidades e intereses.

Producir y apreciar constituyen pilares sobre los que se irá construyendo la tarea. El canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal son medios de expresión con

los que cuentan los alumnos y las alumnas para la producción sonora y musical. La escucha sonora y musical pondrá en juego la atención y la receptividad de los niños y las niñas tanto en actividades de producción como en actividades específicas de apreciación. La familiarización creciente con el repertorio de canciones, sonidos y músicas utilizados propiciará el reconocimiento, la discriminación, la memorización y una mayor capacidad de selección de acuerdo a sus gustos y preferencias.

La paulatina incorporación de habilidades musicales encuentra en la *imitación*, la *repetición* y la *variación* sus rasgos constructivos característicos, que además cuenta con el recurso de la exploración como herramienta privilegiada de conocimiento, de aprendizaje.

Los contenidos

Podríamos organizar y programar nuestra enseñanza alrededor de contenidos de la música acordes a la corta edad de nuestros alumnos. Estos serían: [\(3\)](#)

- La audición y la apreciación sonora y musical.
- La producción sonora y musical con la voz.
- La producción sonora y musical con instrumentos sonoros, juguetes, cotidiáfonos, etc.
- La producción sonora corporal y el movimiento corporal.

Para la enseñanza de cada uno de estos contenidos se utilizarán procedimientos que faciliten su paulatina incorporación y desarrollen diferentes habilidades relacionadas con la música.

- La audición y la apreciación sonora y musical:
 - la escucha sonora y musical;
 - la memoria sonora y musical;
 - la apreciación musical: sentar las bases para la formación del gusto estético.
- La producción sonora y musical con la voz:
 - con la voz y el canto;
 - el canto de los niños; el canto con los niños;
 - improvisación y creación.
- La producción sonora y musical con instrumentos sonoros, juguetes, cotidiáfonos:

- los objetos productores de sonido;
- los cotidiáfonos, los juguetes sonoros, los instrumentos para las edades tempranas;
- la ejecución individual y grupal.

- La producción sonora corporal y el movimiento corporal:

- con el cuerpo;
- cómo y cuándo acompañar la música;
- el movimiento corporal;
- la ausencia del movimiento para una escucha más concentrada; moverse y dejar de moverse.

EL REPERTORIO MUSICAL

Algunas reflexiones acerca de lo infantil en la música para niños

Parece haber llegado el momento de intercambiar ideas acerca de lo que nosotros, los adultos, concebimos como “infantil”. Nos referimos a productos de la cultura que destinamos a los niños y que consideramos que están hechos a su medida, es decir, a su alcance y gusto.

Ante todo, miremos a los niños que recorren su niñez inmersa en esta sociedad, creada y dirigida por adultos. Desde muy pequeños, entran en una vorágine –con un apetito desmedido y siempre insatisfecho– que les impide disfrutar del tiempo, gozar de tener tiempo, de “darse tiempo”. Es decir, de *disponer de tiempo*. Porque para *ser niños* necesitan *tiempo*.

Los niños se van apropiando del mundo lentamente. Lo van conociendo a su manera, con las herramientas de comprensión de las que disponen, de acuerdo con su edad y su entorno. Y en ese *tener tiempo* para conocer, para crecer, atraviesan toda la gama de sentimientos propios del ser humano, desde la tristeza hasta la alegría, desde la amargura hasta la felicidad, desde el llanto hasta la carcajada, desde “el puchero” hasta la sonrisa. Porque crecer también cuesta, también tiene su cuota de dolor.

En las últimas décadas, los adultos hemos incidido de manera coercitiva en este crecimiento, con excesos innecesarios y –muchas veces– perjudiciales. Y uno de esos excesos consiste en miniaturizar a los niños convirtiéndolos en *adultos bajitos*. Y decimos “miniaturizar” porque transformar la riqueza infantil en la imitación del comportamiento adulto no solo es desvalorizar la infancia, sino también acortarla. Impedir el *tiempo de ser niños* es una responsabilidad adulta severa y cuestionable. Es quitarles ese tiempo, pero ¿a cambio de qué?

Convengamos que los niños necesitan tiempo: tiempo para ser niños, tiempo para crecer, tiempo para reír, para llorar, para estar tristes o contentos, preocupados o

relajados. Pero, por sobre todas las cosas, tiempo para crecer, para desarrollar sus potencialidades, para acrecentar sus conocimientos; tiempo para experimentar sus emociones, para conectarse con sus necesidades y descubrir y explorar sus posibilidades. ¿Les otorgamos ese tiempo?

Hablemos de ciertos modelos que la sociedad acerca a los niños. Por ejemplo, los que los medios de comunicación masiva les destinan –y también a los adolescentes y adultos–, que se componen básicamente de la ausencia de *tiempo*. Los conductores –salvo raras excepciones– se comportan agitados con una sobreoferta de estímulos superpuestos –coreográficos, escénicos, de indumentaria– que paradójicamente no propician el crecimiento, dado que una vez instalada la estructura esta se estanca y no se desarrolla. La repetición es incesante y los acontecimientos solo permiten variaciones mínimas –anécdotas ocasionales, sucesos triviales y edulcorados– porque los niños *deben ser felices* pero rápidos, no sea que se den cuenta de que están preocupados o tristes.

Y todo ese conjunto de condiciones se traslada en la televisión a la llamada “música infantil” o a la idea –prejuiciosa y muy difundida– que se tiene de ella. Por lo tanto, la música debe ser “movida”, “pegadiza”, es decir, de muy rápida aceptación –y digestión– y tener mucho ritmo, entendiendo por “ritmo” determinada velocidad y una reiteración incesante –sin variación, obviamente– de ritmos envasados en circuitos automáticos carentes de sutilezas tímbricas.

Para este análisis de lo “infantil”, dejamos de lado por unos momentos “Mambrú”, “Juguemos en el bosque”, “Aserrín, Aserrán”, “La Farolera” y tantas otras canciones que la tradición mantiene intactas y que ocupan un lugar en excelentes recopilaciones y producciones discográficas, a cargo de intérpretes y conjuntos que les otorgan renovado vigor. No recabemos en este momento información precisa de cómo llegaron a los niños tantos romances con epopeyas guerreras y canciones con monstruos y fantasmas provocadores de sustos nocturnos. Simplemente digamos que, haciéndonos eco de Rafael Jijena Sánchez (1972: 9), “recalaron en las orillas de la infancia movidas por la indiferencia de los adultos”. Sin duda con esto no agotaremos el tema. Pero lo indiscutible de ese repertorio es su tránsito casi indeleble a través de siglos, filtro de calidad y examen de permanencia en la memoria colectiva, recipiente y portavoz de la tradición oral. (4)

Y, finalmente, ¿es infantil solo lo que los niños están en condiciones de reproducir? ¿Es infantil solo aquello comprensible, es decir, las canciones con textos que pueden “comprender”? Al respecto, María Elena Walsh (1995) dice: “Creo que el niño ama especialmente lo que no entiende. Hace poco que aprendió a hablar por hablar, a enamorarse muy temprano del simple sonido de las palabras y sus posibilidades de juego”. (5)

Una linda canción

Hagamos un recorrido por la canción para niños, pequeña forma musical constituida por el ritmo, la melodía y el texto. Estos elementos interactúan y determinan la estructura

y el carácter de cada canción; luego, la interpretación jerarquiza estos componentes que se suman al expresar su contenido, que no es solo el que deviene del significado del texto. La velocidad, la intensidad y la tesitura del canto agregarán aspectos expresivos fundamentales para la música.

Es frecuente encontrar en publicaciones que abordan el desarrollo musical de los más pequeños reseñas muy pormenorizadas de cómo se construyen la capacidad del canto infantil y sus diversas etapas (Hargreaves, 1998: 73-96). En cambio, el análisis formal y sintáctico del cancionero infantil (Aguilar y otros, 1999), sus características estructurales y la correspondencia entre el texto, el ritmo y la melodía son datos más retaceados, aun en valiosas recopilaciones. Esta actividad de análisis da origen a varias sorpresas, tanto en el repertorio que la tradición nos ha legado como en la profusa producción de cancioneros de autor, de diverso origen y de calidad dispar. Justamente, el análisis permite detectar con mayor certeza esos niveles de calidad y de riqueza, tanto en el aspecto musical como en el literario, y diferenciarlos de ejemplos pobres y reiterativos que restan expresividad y no aportan a la formación del gusto estético que pretendemos.

En el amplísimo repertorio de canciones tradicionales que hemos heredado y que podemos encontrar en buenas recopilaciones, se encuentran ejemplos muy variados como “Tengo, tengo, tengo”, “Cinco lobitos”, “En coche va una niña”, “Los pollitos dicen”, “Debajo un botón”, y la lista continúa. Este buen nivel también se encuentra en muchos de los cancioneros que indicamos en la bibliografía.

La selección del cancionero: qué y cómo elegir

Entremos al mundo que el poeta Federico García Lorca construye en su conferencia acerca de los cantos de cuna:

Para provocar el sueño del niño intervienen varios factores importantes si contamos, naturalmente, con el beneplácito de las hadas. Las hadas son las que traen las anémonas y las temperaturas. La madre y la canción ponen lo demás. [...]

Después del ambiente que ellas crean hacen falta dos ritmos: el ritmo físico de la cuna y el ritmo intelectual de la melodía. La madre traba estos dos ritmos para el cuerpo y para el oído con distintos compases y silencios, los va combinando hasta conseguir el tono justo que encanta al niño. [...]

El sueño acude con el ritmo solo y la vibración de la voz sobre ese ritmo. [...]

Entre los infinitos que existen yo he seguido dos: las canciones y los dulces. [...]

En la melodía, como en el dulce, se refugia la emoción de la historia, su luz permanente sin fechas ni hechos. [...]

La melodía, mucho más que el texto, define los caracteres geográficos y la línea histórica de una región y señala de manera aguda momentos definidos de un perfil que el tiempo ha borrado (García Lorca, 1965: 92 y 96).

En su poética exposición, García Lorca analiza tres componentes fundamentales de la canción: el ritmo, la melodía y el texto de cantos *a capella*, es decir, cantos sin grabaciones ni arreglos instrumentales. Pero es más frecuente que hoy la selección se realice a partir de versiones grabadas con arreglos vocales e instrumentales de diversa complejidad, cuya elección suma a esos tres componentes fundamentales –el ritmo, la melodía y el texto– la interpretación vocal y la ejecución instrumental.

Como este tema no es sencillo, acercaremos algunas sugerencias para conducir la selección al lugar que todos deseamos:

1. Elegir dos o tres CD con canciones para niños del agrado del docente.
2. Escucharlos con suficiente frecuencia para familiarizarse con los temas.
3. Luego de varias escuchas, elegir solo un tema de cada CD: el que le haya gustado más, el que lo haya atraído con más fuerza, el que recuerde con mayor frecuencia.
4. Escuchar más analíticamente esos temas reparando en el texto, en características rítmicas y melódicas, en la interpretación vocal, en el aspecto instrumental.
5. Con todos esos elementos, definir el carácter: alegre, melodioso, vigoroso, tranquilo, “sosegado”, marcial, etc.
6. Teniendo muy en cuenta el carácter de las canciones elegidas, imaginar actividades con los niños y momentos adecuados para escucharlas y reproducirlas.

El que acabamos de describir parece ser un procedimiento muy trabajoso pero, no obstante, insistimos en la conveniencia de su práctica dado que permite “conocer” el repertorio que acercamos y utilizamos con nuestros alumnos.

El cancionero infantil elegido puede incluir los tradicionales juegos del adulto con el bebé (las cosquillas, las “tortitas”, hamacarse con “Al paso, al trote, al galope”, el rebote con “En un caballo gris”), además de canciones muy sencillas que la tradición nos ha legado como “Los pollitos dicen”, “Pimpón”, “Tengo tres cabritiñas”, “Debajo un botón”, etc., y una buena selección de canciones que autores creativos han compuesto y también compilado para los más pequeños. (6) Luego, este amplio repertorio irá apareciendo en los diferentes momentos de la vida del jardín, poniendo gran atención a las mejores oportunidades para presentarlo, repetirlo y enseñarlo.

Otros tipos de música, diferentes géneros y estilos

Un procedimiento similar podría utilizarse para seleccionar la música instrumental y para cancioneros de diferentes estilos musicales no destinados específicamente a los niños. El folclore, el tango, el *rock* y los más recientes estilos urbanos, entre otros, pueden ser seleccionados con este o similares procedimientos que tienen el propósito de una participación activa del docente, previa a su inclusión en las clases con los niños. Insistimos en el rol del docente en el proceso selectivo y sin duda esta actividad aportará un enriquecimiento en su capacidad apreciativa y selectiva, redundando en la paulatina

formación de su gusto estético.

Dejaremos librada a la iniciativa de los docentes la selección del repertorio de música popular, incluyendo en esta categoría la música melódica, el folclore, el tango, el *rock* con sus diversas variantes, el *hip-hop* y los innumerables estilos urbanos que hoy coexisten. Las preferencias en todos ellos es muy personal y sería nuestra recomendación tomar los mejores exponentes de cada estilo para contar con buenos modelos musicales tanto en la interpretación como en la ejecución vocal e instrumental.

Otro tema que en ocasiones desconcierta a los docentes es la selección de la mal llamada música “clásica” –dado que abarca diversos estilos que van más allá del clasicismo–. Esta categoría carga con el prejuicio de ser “aburrida” por desconocimiento y por poca frecuentación. Hacer “familiar lo extraño” (Moreau de Linares, 1993: 81) podría convertirse en el rumbo para esta tarea del docente. A modo de ejemplo –pero puede haber muchos más–, un listado de bellísimas obras instrumentales que fueron organizadas según el carácter: desde las más tranquilas a las muy vigorosas y enérgicas con gran despliegue orquestal, pasando por las más “danzables”.

- Mozart: Tema y variaciones, K.265 (frag.);
- Brahms: Wiegenlied Op. 49 n° 4;
- Chopin: Berceuse Op. 57;
- Mozart: Concierto para flauta y arpa, K.299 (frag.);
- Tchaikovsky: Danza del hada de azúcar (Cascanueces);
- Debussy: Pequeño vals (versión orquestal);
- Offenbach: Barcarola;
- Boccherini: Minueto en mi mayor;
- Tchaikovsky: Danza china, danza de las flautas, marcha (Cascanueces);
- Gofré: El gran cañón del Colorado;
- Kodály: Reloj musical de Viena;
- Anderson: El reloj sincopado;
- Tchaikovsky: Danza rusa (Cascanueces);
- Bizet: Galop (Juego de niños);
- Rossini: Cabalgata (Guillermo Tell), y
- Delibes: Galop (del Ballet Coppelia)

LOS INSTRUMENTOS SONOROS Y MUSICALES

Selección y cuidados necesarios

Sumado al cancionero y al amplio repertorio de música de diferentes géneros y estilos, el docente debe atender y preparar el instrumental seleccionado en su planificación. Y este no es un tema menor ya que su organización y uso implican tareas

exclusivas que demandarán tiempo y atención.

El instrumental que puede utilizar el docente en sus clases estará formado por instrumentos de fabricación industrial que pueden proveer casas de música y que requerirán una selección exhaustiva. En este grupo podemos incluir sonajeros diversos, palitos de entrechoque, pequeñas maracas, chin-chines, cascabeleros, pequeños panderos, un tambor, un bombo y, si el presupuesto lo permite, uno o dos metalófonos. En la sala de bebés, será el docente quien presente y toque estos instrumentos, por lo cual podrá sumar aquellos no pensados para niños y sumamente atractivos, como silbatos, flautas glisantes, un buen triángulo y platillos metálicos. Recordemos que es muy importante que la pintura con que frecuentemente son decorados no debe ser tóxica y que los detalles de terminación deben ser prolijos para evitar riesgos, ya que los niños pequeños suelen llevar los instrumentos a la boca.

Otro grupo instrumental está compuesto por los juguetes sonoros. Algunos muñecos con cajitas de música son muy atractivos y los pequeños se adueñan de ellos y los eligen como compañeros permanentes. En los últimos años han aparecido en las jugueterías muñecos con circuitos grabados, algunos con buen sonido, que permiten escuchar diversas canciones: figuras humanas, animales, medios de transporte, etc. El listado es muy amplio por lo que convendría visitar buenas jugueterías y obtener información acerca de la variedad y la oferta de esos juguetes sonoros.

Por último, podemos mencionar los cotidiáfonos, (7) que pueden constituir un grupo de gran diversidad para acercar a los niños. Recordemos que se trata de utilizar materiales y objetos cotidianos para producir buenos sonidos, que se suman a los dos grupos ya mencionados. Como en algunos casos los cotidiáfonos solo requieren reunir objetos preexistentes –tal es el caso de pots y botellas–, la tarea estará dirigida a revisarlos exhaustivamente y usarlos solo cuando los niños estén en condiciones motrices para realizar actividades con ellos. El listado es largo por lo que encomendamos la lectura de la bibliografía sugerida donde encontrarán múltiples posibilidades de acopio, organización y utilización de estos materiales cotidianos que depararán gratas sorpresas sonoras, tanto al docente como a los niños cuando ya estén en condiciones de explorarlos, de ejecutarlos.

ALGUNOS PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA: LA “MOCHILA” DEL DOCENTE

La capacitación del maestro y su compromiso con el proceso de aprendizaje de sus alumnos tendrán incidencia en los resultados: son importantes su conocimiento de los contenidos, la pertinencia y adecuación al nivel y las estrategias metodológicas que adopte para ello. Sus determinaciones trazarán un recorrido que permitirá a los alumnos acrecentar las posibilidades de producción y percepción musical,

promoviendo una sensibilización progresiva, transmitiendo valores estéticos y propiciando la expresividad y la creatividad. Estos valores constituyen un verdadero desafío para el docente: tanto para transmitirlos como para luego evaluarlos en las adquisiciones de sus alumnos.
AKOSCHKY y otros (1998: 203)

Diferentes formas de enseñar

Las diferentes “formas de enseñar” deben ser propuestas centradas en la *exploración*, la *repetición* y la *variación*, que llevan a promover la *imitación*, la *improvisación* y la “*creación*”, que son las acciones propias en los diferentes procesos de aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos. El docente podrá promover la exploración ofreciendo oportunidades para concretar esta actividad con objetos y materiales diversos, susceptibles de múltiples respuestas sonoras. Para lograr la imitación y la repetición, la realización conjunta con el adulto constituye la forma de enseñar privilegiada: dicha acción es propia de todos los lenguajes artístico-expresivos. De esta manera y cuando los niños han participado en diversas experiencias de exploración, de repetición e imitación, estarán contando con un bagaje que hará posibles las primeras improvisaciones y “creaciones”.

La aparición de un nuevo juego o de una nueva canción puede convertirse en un acontecimiento muy celebrado. Podrá presentarse con algún muñeco, un títere, con una imagen, acompañada por algún instrumento sonoro o un juguete musical y también con alguna disposición diferente de los niños, por ejemplo, sentados en el suelo con colchonetas en algún rincón de la sala. Si el docente pudiera acompañar su canto con una guitarra, los elementos mencionados dejarían de ser imprescindibles y podrían ser utilizados, o no, en las sucesivas repeticiones de las que serán objeto.

Crear una situación y ambientar la canción serán estrategias que redundarán en el impacto del nuevo tema musical y el deseo de repetir su escucha. Estos “momentos musicales” logran efectos perdurables que los niños recuerdan y solicitan. Volveremos más adelante sobre este tema ya que los *momentos musicales* nos atraen con mayor fuerza que la habitual “clase de música” con destinatarios de tan corta edad. Por eso, nos explayaremos en los requisitos necesarios para lograrlo.

La planificación de las actividades musicales: cuándo, dónde y con qué enseñar música

En su “mochila”, el docente debe tener también un repertorio de formas de enseñar pensadas con anticipación que suponen diferentes decisiones alrededor de las variables de toda situación de enseñanza. La duración, el tiempo, el espacio, los agrupamientos –o sea, cuándo, dónde, a quiénes y a cuántos se ofrece al mismo tiempo la propuesta– serán decisiones en función de los contenidos que se quiera enseñar, en determinadas

situaciones, en diferentes oportunidades.

Otra fuente a tener en cuenta para enriquecer el repertorio de estrategias lo conforman las cinco o seis formas de enseñar propuestas por Soto y Violante (2005) que suponen diferentes tipos de andamiajes centrados en ofrecer la construcción de escenarios, el acompañamiento con la palabra, la realización conjunta de acciones, ofrecer disponibilidad corporal y compartir expresiones mutuas de afecto.

Estos referentes pueden ayudar a organizar la enseñanza de la música a niños pequeños; es especialmente interesante reflexionar acerca de cuál de estas formas resulta más adecuada según el contenido que se quiera enseñar. Veamos algunos ejemplos.

- Enseñar armando escenarios resulta muy apropiado para la propuesta centrada en la exploración sonora de instrumentos/cotidiáfonos/juguetes musicales.
- Realizar acciones conjuntas nos permite hacer partícipes a los niños pequeños de experiencias de canto, de recitados rítmicos de diversos juegos musicales tradicionales.
- Ofrecer disponibilidad corporal es el modo privilegiado de acunar en el inicio al mundo sonoro, poético y musical que ofrecen nanas y canciones de cuna.
- Y, por último, si los docentes logran realizar con dedicación la selección del repertorio musical, podrán ofrecer canciones, juegos, obras musicales que los conmuevan y emocionen; así, lograrán compartir expresiones mutuas de afecto, sostener al niño con ternura, sentarlo a “upa” mientras juntos se deleitan escuchando un tema folclórico, una canción infantil, una música orquestal... Todo esto supone enseñar lo central, que es disfrutar de una experiencia estética compartiendo la emoción que provoca la música.

Por lo antedicho, se sobreentiende la importancia que reviste la selección del cancionero, a lo que sumáramos la oportuna aparición del canto dentro de las variadas actividades del docente. Entre los aspectos a tener en cuenta, es necesario respetar la alternancia entre la presencia y la ausencia de música. El silencio tiene un inmenso valor. Jerarquiza otros sonidos y/o acontecimientos que en ocasiones la música oculta. Por otra parte, es saludable el descanso de estímulos sonoros constantes. En consecuencia, la aparición de la música luego de un período de silencio se valora más y con mayor entusiasmo. “Cantar todo el tiempo” no será recomendable y sí lo será cantar selectivamente, cuando la oportunidad lo favorezca y lo promueva.

Cuando los docentes modifican el modelo original

En ocasiones, algunos docentes nos han manifestado su dificultad de reproducir las canciones elegidas con fidelidad al modelo original. Para preservar este requisito, que consideramos importante porque los niños reconocen y asimilan cada canción con su ritmo, melodía y texto, indicaríamos la necesidad de cantar de acuerdo con las

grabaciones elegidas volviendo a escucharlas cuando sea posible, para “refrescar” la melodía, el ritmo y el texto.

A pesar de reiteradas propuestas de algunos enfoques que promueven la modificación y ampliación de textos en el cancionero seleccionado, nos sentimos más inclinados por la creación de nuevas canciones que por la modificación arbitraria de canciones creadas por sus autores y cuidadas en todas sus características. No se exige al cancionero tradicional de esta preservación: es un material histórico que impone un respeto mayor y un agradecimiento particular por su legado. No desconocemos la particular mecánica de la tradición oral a la que pertenecen, pero aun así sugerimos preservar las formas heredadas y transmitir las de igual modo: esta actitud garantizará la supervivencia de un repertorio que es indudablemente un valioso legado cultural de la humanidad (Pelegrin, 1984).

Se sobreentiende que de esta intención de preservar los modelos originales quedan excluidos los niños, ya que su modalidad de acercamiento y reproducción incluye variaciones tanto en el ritmo, como en la melodía y en el texto. Sabemos que con frecuencia y acompañando el canto del docente, comienzan a repetir solo los finales de las frases, o algún otro momento intermedio de la canción. Pero los niños están pendientes de ese modelo original que recuerdan sin lugar a dudas mientras “cantan”. O sea, que se van “acercando” al tema evocado: razón suficientemente fuerte para que el modelo inicial permanezca fiel a sí mismo y no sea modificado.

La música y el juego

“En el largo recorrido que puede trazar la planificación de actividades musicales en la primera infancia, no deberá perderse en ningún momento su carácter lúdico, aunque estas no se enmarquen con exactitud en lo que hoy se entiende por juego” (Soto y Violante, 2005: 66-67). Los niños y las niñas pequeños serán los agradecidos destinatarios de la preparación y del andamiaje que implica instalar la educación musical adecuada a sus posibilidades, a sus necesidades, a sus gustos y a sus preferencias. Entre ellas, la necesidad y el gusto por el juego.

Imprimir carácter lúdico a las actividades musicales significa descargarlas de la repetición rutinaria de ejercitaciones no adecuadas para los niños pequeños. En las planificaciones, se pueden desarrollar diversos componentes del lenguaje musical que giren alrededor de una canción o de otro recurso integrador, con goce y placer por parte de los niños y las niñas.

La música y el juego han trazado itinerarios paralelos en incontables ocasiones. De esto da cuenta el copioso repertorio tradicional de canciones, rimas, juegos de sorteo, rondas, etc., patrimonio cultural con arraigue en la primera infancia que se perpetúa en los años siguientes.

En este tema es importante la actitud del maestro, su entusiasmo y adhesión a este repertorio y, también, su disposición comprometida con el juego. De este modo encontrará respuestas entusiastas en sus pequeños alumnos y alumnas, y resonancias en sus padres y abuelos que, a no dudarlo, engrosarán el repertorio aportando canciones,

rimas y juegos de su propia infancia.

Sumados a los juegos tradicionales están los juegos musicales espontáneos, que surgen generalmente en las dramatizaciones: sonidos, ritmos y melodías que los niños improvisan acompañando a sus personajes en la acción dramática. Esta expresión lúdica puede ser más apreciada, valorada y atendida por un docente preparado para interpretar en su real valor los aspectos musicales de tales manifestaciones. Juego y música se ensamblan amplificando la expresión, rubricando la libertad para la creación espontánea.

Las actividades musicales y el juego

Numerosas actividades con un “formato lúdico” sumarán atractivos a la tarea: juegos de reconocimiento, adivinanzas de sonidos, juegos de búsqueda de objetos –cajas de música o juguetes sonoros, etc.—. Estas actividades se podrán sumar a otras que no respondan a ese formato: repasar o aprender canciones, aprender nuevos toques instrumentales y reconocer las voces de una grabación no son necesariamente actividades lúdicas, pero no por ello menos atractivas. El juego será entonces un recurso didáctico más, cuya presencia se puede alternar con otras actividades que un docente creativo puede programar en la tarea de enseñar a los niños y las niñas del jardín maternal, con las variaciones adecuadas y la continuidad imprescindibles para que puedan disfrutar de sus aprendizajes.

LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO SONORO Y MUSICAL DEL JARDÍN

La ambientación sonora de una sala de bebés y/o de niños pequeños debe ser convenientemente planificada, relacionando los diferentes momentos del día con características del material musical seleccionado; las opciones voluntarias elegidas por los docentes ampliarán el panorama musical y lo enriquecerán con estilos musicales diversos. De todos modos, insistimos en la necesidad de alternar el ambiente musical y sonoro con períodos también elegidos de silencio, un recurso reparador y tranquilizador frente a una sociedad con excesivos estímulos sonoros no siempre apaciguadores, no siempre necesarios.

La misma recomendación está dirigida al uso de la radio con una permanencia continua como telón de fondo, pero que por costumbre deja de ser percibida como el “ruido molesto” que en realidad es, sin cumplir en absoluto con el rol de “acompañamiento” que por error se le asigna.

El rincón de los sonidos: dónde y con qué

Hace algunas décadas, Radio Nacional me invitó a conducir una audición musical

para niños y me ofreció diversos espacios de su programación en la red de la Cadena Nacional. Caí en la cuenta de la responsabilidad que este proyecto conllevaba dado que sería transmitido en todo el país. Indudablemente, la publicación del primer volumen de *Ruidos y ruiditos* promovió esta invitación y me permitió orientar el enfoque de la audición y elegir un nombre coherente con la propuesta discográfica. El sonido sería el “personaje” central, con apertura a todos los aspectos de la música: los instrumentos, los diferentes repertorios, los acontecimientos musicales de la comunidad, etc.

El nombre elegido fue *El rincón de los sonidos* y en las primeras transmisiones me dediqué a “ordenar” el espacio. ¿Qué pondría en mi rincón? ¿Cuáles serían los objetos que ocuparían los diferentes estantes? Y, por sobre todo, ¿cuál sería su función? A lo largo de los dos años de duración que tuvo el ciclo, pudimos elaborar treinta y seis audiciones de *El rincón de los sonidos*, hoy donadas a la Biblioteca Nacional y al Instituto Nacional de Musicología.

Han pasado muchos años, y vuelven las mismas preguntas. Entonces comienzo a responder hoy, ocupándome de otro “rincón”: el de las salitas del jardín maternal, teniendo en cuenta las edades de los niños, sus posibilidades de acción y sus intereses.

El espacio elegido para este “rincón” deberá ser de fácil acceso y, por lo tanto, muy cuidado, bien conservado y revisado con frecuencia. En el “rincón” ordenaremos:

- Diferentes cajas con objetos seleccionados de acuerdo a los sonidos que producen: de madera, de metal, de plástico, de cartón, de papel, de tela, etc.
- Diferentes cajas con botellas y pots en buen estado.
- Peines, botones, tapas y tapitas (en recipientes cerrados y transparentes).
- Cajas con “sonidos de pájaros”, sonidos de diversos animales, bocinas, silbatos, etc.
- Instrumentos de percusión, juguetes sonoros, “cotidiáfonos” armados, etc.
- Instrumentos tradicionales.
- Un buen reproductor de CD y distintos CD –con una esmerada selección– que los niños puedan reconocer y elegir para escuchar.
- Libros con ilustraciones de instrumentos musicales, con conjuntos de música de diferentes estilos, con conciertos a cargo de diferentes formaciones orquestales.
- Muñecos y figuras de personajes de las canciones y de las diferentes músicas del repertorio.

El rincón de los sonidos podría tener otra función en los espacios comunes del jardín: una cartelera con recomendaciones discográficas, con avisos de eventos musicales de interés para niños pequeños, comentarios de la actividad musical de las diferentes salitas, el aporte de CD por parte de las familias y aquellos intercambios y/o encuentros musicales dentro de la institución, sea entre los mismos grupos de niños y convocatorias a los padres para compartir “momentos musicales”.

El rincón de los sonidos tendrá, entonces, un rol de orientación, difusión y de conexión dentro y fuera del jardín acrecentando de este modo el interés por las manifestaciones musicales.

Momentos musicales: cuándo y cómo

Pensar en “momentos musicales” (8) implica estar abiertos a múltiples maneras de compartir la música con nuestros pequeños alumnos. No es un formato único, estable ni susceptible de repeticiones idénticas, dado que puede ser tanto una acción repentina que encuentra eco y complicidad como un proyecto más elaborado y planificado. Adoptamos este nombre basándonos sobre todo en la acepción temporal de corta duración de un acontecimiento musical significativo, cuyo rasgo esencial es la comunicación particular que se establece entre el docente y el o los alumnos.

Veamos ejemplos:

- Un niño se despierta de la siesta antes que los demás. Está en la cuna y hay que cambiarlo. En ese corto lapso, la docente le canta un par de canciones y luego juega con él siguiendo el ritmo de “Debajo un botón”: toma las repeticiones de esa canción moviendo alternativamente sus bracitos o sus piernas. Este fue un “momento” de una situación cotidiana muy propicia para el desarrollo de esta actividad. No fue previsto con anticipación el momento específico de su realización pero sí la selección de aquello que se canta, el modo de enseñarlo y los objetivos pedagógicos que se persiguen con esta propuesta. Las oportunidades para estos “momentos” son numerosas, sobre todo en la sala de lactarios.
- Un “momento” a desarrollar en un tiempo y modalidad prevista dentro de lo planificado: se desea presentar la canción del “Burrito Pepe”. La docente prepara en un rincón de la salita algunas colchonetas. Sienta a su grupo de deambuladores y anticipa la llegada del burrito, que “aparece” andando al compás del tema musical acompañado por la grabación y el canto del maestro. Luego, el burrito vuelve a su caja para reaparecer otro día, en una próxima ocasión.
- Algunos rituales previos a la siesta o a las comidas que serán esperados y compartidos con alegría y emoción pueden constituir “momentos musicales” con temas musicales que podrán repetirse o cambiar, de acuerdo con el interés y la concentración de los pequeños.
- Las posibilidades son muchas y se multiplican a lo largo del día. Solo será necesario estar dispuestos a abordar actividades que la planificación hilvana aunque aparezcan discontinuadas. El tiempo irá enhebrando estas ricas experiencias, acrecentando el placer y el disfrute que los niños sentirán hacia la música.

LA MÚSICA: UNA INVITADA ESPECIAL

A modo de cierre, intentaremos responder si la música puede ser una invitada especial y por qué. (9)

- Porque deseamos que llegue y se instale pero no de cualquier forma ni en cualquier

momento.

- Porque queremos evitar que como “telón de fondo” termine mimetizándose imperceptiblemente con el entorno, evitando el saludable y hermoso espacio del silencio, tan necesario.
- Porque deseamos “romper” con lo cotidiano: es alguien que llega, que no está siempre interrumpiendo o acompañando rutinas y momentos de alimentación, de higiene, de sueño y de juego.
- Porque aunque acompañe el hacer cotidiano, puede construir espacios y tiempos mágicos entrando al mundo simbólico de las representaciones, de lo que va más allá de lo habitual y rutinario.
- Porque puede instalar momentos-tiempo de “fiesta” en que la finalidad no es otra que disfrutar placenteramente de lo que se escucha, de lo que se canta, de lo que se “toca”.

Por todo ello, proponemos

- invitarla aportando un repertorio con una selección previa de músicas y canciones, pensada además sobre qué, cómo y cuándo ofrecerlas a los niños, y
- que esté presente y como “invitada especial” ocupe un lugar y un espacio valorados y cuidados en reconocimiento de sus especiales aportes.

En consecuencia,

- deseamos que la música sea una “invitada especial”, cuidada y atendida, ya que nos devolverá con emociones infinitas tantos cuidados, tanta atención. Para eso, será necesario darle tiempo para que se acomode y permitir que inunde los espacios del entorno y de nuestros sentimientos; vibrar con sus sonidos, sus ritmos, sus melodías, y acompañar sus letras y dejarnos volar, tan alto como la música proponga.

Será una “fiesta”, un tiempo musical diferente, un disfrute inédito, un momento especial.

1- Cuando hablamos de “educación maternal” nos referimos al conjunto de instituciones y modalidades alternativas de educación para los niños menores de 3 años. Entre estas modalidades organizacionales incluimos, entre otros, los jardines maternos, las salas cuna, los comedores con extensión horaria, las escuelas infantiles, las salas multiedad y los centros infantiles. En todos deben desarrollarse propuestas educativas.

2- Si oír supone un material preexistente a nuestra percepción y la integridad del sistema auditivo, escuchar supone más: que se pueda oír pero también que se preste atención a aquello que se percibe por medio del oído, rechazando voluntariamente los elementos ajenos a la audición (Abbadie y Gillie, 1976).

3- Aquí se enumeran los diferentes ejes que organizan los contenidos a enseñar y los contenidos que se incluyen

en cada uno de ellos. Para ampliar, véase Akoschky y otros (2008).

4- En “La sabiduría lúdica de los pueblos”, Claudia Soto y Laura Vasta aportan interesantes reflexiones y propuestas de actividades en relación con este tema (Soto y Violante, 2008: 186-195).

5- Recomendamos la lectura del capítulo 3 de este libro, de Alicia Zaina, sobre la enseñanza de la literatura en el jardín maternal.

6- *En el artículo de Akoschky (2014) para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se puede encontrar un listado con buenas recopilaciones del repertorio infantil tradicional, disponible en* <www.oei.es/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf.>

7- Estos instrumentos reciben diferentes nombres: “informales”, “no convencionales”, “caseros”, “de desecho”, etc. Para jerarquizar su presencia y uso de riquísimas posibilidades, decidimos denominarlos “cotidiáfonos”, nombre de nuestra invención (Akoschky, 1988: 7).

8- “Momento musical”, uno de los muchos términos y expresiones usados a principios del siglo XIX cuando las composiciones para piano comenzaban a reflejar el romanticismo, que se utilizaba como título de piezas breves para ese instrumento.

9- La respuesta a este interrogante ha sido elaborada junto con Rosa Violante.

5. DESARROLLOS SENSIBLES DE LA ACCIÓN CORPORAL

Experiencias para la expresión y la comunicación

Perla Jaritonsky

*Las gentes cruzan el mundo, en la actualidad sin apenas recordar que poseen un
cuerpo y en él la vida, hay miedo, hay miedo en el mundo de las palabras que
designan el cuerpo.*

PABLO NERUDA (1982: 82)

El miedo se instala en el adulto cuando hay desconocimiento, por el temor al error. El propósito de esta propuesta es colaborar con los docentes lectores e interesados en indagar en los fundamentos de este lenguaje y, sobre todo, proporcionar a los niños una experiencia de disfrute y emocionalidad. A partir de experiencias sencillas y sensibles, se les otorgará el juego y el placer por la acción, la creatividad y la improvisación.

Dirigido al lector interesado en esta temática, este acercamiento a la expresión corporal en el jardín maternal es consecuencia de diferentes experiencias vivenciadas por los niños de esta edad. Según sus evoluciones motrices y expresivas, estas experiencias permitirán que los niños jueguen y se muevan con espontaneidad y sensibilidad, y se irán enriqueciendo a medida que se desarrollan. A la vez, buscaremos fundamentar que el niño pequeño baila de acuerdo a sus posibilidades.

El cuerpo, tan cercano y a la vez tan otro, no puede dejar de ser pensado en función de su inclusión en la enseñanza.

EXPRESIÓN CORPORAL: UN LENGUAJE ARTÍSTICO– EDUCATIVO

El arte es un aspecto central de los hombres y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia.

FLAVIA TERIGI (1998: 17)

La expresión corporal es un lenguaje artístico que pone su acento en los movimientos del cuerpo, que explora y ejecuta el propio hacedor. Su función (la danza personal) se nutre de los aspectos estéticos, sensibles y emocionales del que participan los demás lenguajes artísticos. El niño pequeño está en una etapa de exploración y descubrimiento de sus múltiples y diversas posibilidades corporales y acciona a través de ellas para lograr la comunicación, el contacto consigo mismo y con los otros (ya sean cuerpos u objetos del entorno).

Es la capacidad de todos, y no solo de algunos, para expresarse corporalmente, la posibilidad de elegir, seleccionar los movimientos que mejor representen nuestras emociones, la capacidad de internarse en el camino de las sensaciones, los estados de ánimo, las imágenes y volcarlas en movimiento. La necesidad de todos de expresar y comunicarse a través del movimiento creativo, ya que el objetivo no es la formación de bailarines sino la de personas capaces de construir un lenguaje en movimiento vinculado con la producción artística.

La formación en el campo de la expresión corporal atiende dos aspectos: uno como hacedor y otro como un lector cada vez más afinado y crítico del quehacer artístico. Es una necesidad, una deuda histórica, el contacto con el quehacer artístico. Contamos hoy con múltiples manifestaciones del arte a nuestro alcance; “es productivo poner a los niños en contacto con las obras de arte producidas por los adultos” (Gardner, 1997). Como lectores, contamos con la posibilidad de mirar imágenes, fotos familiares, paisajes, así como también pequeños pasajes de danzas seleccionadas donde los niños puedan reconocer las rondas, maneras de tomarse los brazos, movimientos simples y gestos de bailarines en sus distintas manifestaciones. En este sentido, se puede recurrir a múltiples opciones para la observación, como algunas comedias musicales, algunas danzas populares, danzas de diferentes países, según el gusto y el estilo de quien selecciona, permitiendo que luego de la observación los pequeños puedan jugar, explorar a partir de algunos impactos que les produjo la observación.

EXPLORACIÓN

En los comienzos del proceso de intentar que el niño logre expresarse, existe un período exploratorio. “Explorar” es mirar, observar, probar, realizar un movimiento espontáneo no necesariamente acabado, que ayuda a percibir aquello oculto y que permite que surja un movimiento que se vuelve consciente, que no tiene un tiempo fijo de ejecución, dejando fluir la necesidad de vivirlo, mostrarlo, compartirlo. “Explorar” es estar abierto, atento, alerta y dispuesto a reaccionar. No solo se explora cuando uno se

mueve, sino también cuando se observan los colores, la naturaleza, el andar de las personas, el cambio del día a la noche y todas esas vivencias que experimenta el sujeto y le dan sentido a su acción.

¿QUÉ ES IMPROVISAR? ¿CÓMO SE IMPROVISA?

Según el diccionario, el término “improvisación” significa “hacer algo de pronto, respondiendo a la consigna sin preparación previa” (AA. VV., 1992). “Hacer algo de pronto” significa “bucear” en los movimientos que le son conocidos al ejecutante e ir produciéndolos unos tras otros en una sucesión que le resulte coherente.

Por lo tanto, en expresión corporal decimos que el niño “repentiza” la respuesta, es decir, que resuelve, que acciona en forma efectiva y con rapidez frente a la propuesta. En el contexto de la improvisación, el hacedor, en la medida de su desarrollo, va tomando decisiones con libertad porque la característica primordial es que la construcción se va realizando en el mismo proceso de la ejecución y no de forma pautada previamente.

El alumno, puesto en situación de resolver la propuesta, responde en movimientos lo que interpretó de la consigna según su comprensión, su repertorio, sus posibilidades, sin obligación de repetir, memorizar o pulir. El proceso de resolución corporal es inmediato: escucha y acciona; no es necesario un tiempo para analizar o explicar largamente. En realidad, piensa mientras compone y a la vez se mueve. El proceso de reflexión, si es necesario, será posterior a la producción. Con los niños más pequeños, el adulto realiza el proceso de reflexión, verbalizando en la misma acción, o mostrando y verbalizando luego de la acción.

En la improvisación, lo fundamental es observar cómo el niño selecciona sus recursos y amplía sus horizontes para resolver su mensaje en función de su intencionalidad comunicativa y su grado de emocionalidad en la ejecución. Este es un aspecto importante del lenguaje ya que parte de la metodología de la expresión corporal se basa en la improvisación.

Uno puede bailar con otro, solo o con muchos. No es necesario conocernos, porque el vínculo se construye a través de la confianza y la presencia de un otro que logra que el grupo se afiance y avance en el desarrollo de la expresión corporal. Uno puede bailar con otro que tenga ganas de acompañar, copiar, improvisar, imaginar y traducir en movimientos sus fantasías y realidades. No solamente se desarrolla la confiabilidad, sino también la armonía y la emocionalidad. Se ponen en juego las cualidades, las voluntades y los encuentros.

En la escuela se da la oportunidad de ofrecer a nuestros niños un contacto cercano con el hecho artístico y cultural. No solo desde las experiencias en la sala, sino ofreciendo y participando de espectáculos de danza, sean de la índole que fueren, siempre seleccionando aquellos que resulten oportunos y disfrutables según las edades y la composición de los grupos.

Ellos irán aprendiendo lo valioso, lo estético, lo disfrutable y, a lo largo de sus procesos, podrán reproducir algunos movimientos que evoquen aquellos que han incorporado, ya sea porque los han impactado e interesado o porque los reconocen y son capaces de copiarlos.

Debemos recordar siempre que en el nivel inicial los niños deben tener la oportunidad de conectarse con este lenguaje expresivo que les otorga la escuela para que, a lo largo de su crecimiento, se logre despertar el interés y se genere una avidez por el hecho artístico.

LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LAS INSTITUCIONES QUE ATIENDEN A NIÑOS MENORES DE 3 AÑOS

En el jardín maternal, los chicos “bailan”. Al impulso de querer moverse hay que poder escucharlo para que crezca la imaginación. El verdadero impacto de este impulso es en el cuerpo y la producción es bailar.

En estos primeros períodos, podríamos decir que cuando escucha música, el niño demuestra interés y ganas de entrar en movimiento. Lo realiza con placer y disfrute por sus logros. Esto también le sucede cuando un adulto se le acerca y realiza un movimiento sencillo con las manos o le muestra un gesto que él o reconoce o comenzará a copiar con su repetición. El bebé niño observa el movimiento del adulto; a veces lo imita y otras dialoga con su cuerpo para responder al movimiento del otro proponiendo un movimiento que lo continúa, como en un dialogo corporal.

No interpretamos estos intentos como que el bebé baila, pero está acercándose a una exploración del movimiento como manera de empezar a impregnar su cuerpo de una forma diferente, nueva, que le permite comunicarse en principio a través de la imitación para más adelante llegar a producciones propias de movimientos.

De esta manera, está realizando una experiencia válida de entrar en la acción corporal, dice Winnicott ([1971] 2007): para dominar lo que está afuera, es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear (desde el adulto), y hacer cosas lleva tiempo; jugar es hacer.

Wallon (1965) afirma que la inteligencia, instrumento de conocimiento, sale de la acción y a ella retorna.

Los acercamientos corporales deben llevar la mirada hacia el lugar que ocupa el niño, por ejemplo si está en la cuna, o bien tenerlo en sus brazos frente a frente y realizar gestos con la cara, mecerlos o balancearlos.

En esta etapa previa hay un verdadero acuerdo corporal de un adulto apto y seguro que se adapta con su cuerpo a dar seguridad y confianza al bebé. Con esto afirmamos que el niño tiene capacidad de aprender, siempre que esta sea estimulada y ejercitada con convicción.

Sabemos que el juego y la exploración son el eje fundamental de estas primeras

etapas y es en este planteo específico que lo importante es aprender a jugar a través del movimiento expresivo, un lenguaje que parte del cuerpo y sin necesidad de ser acompañado por otros lenguajes, aunque la presencia de la voz, el canto, lo enriquezca y ayude al disfrute y al asombro por el descubrimiento.

Los niños encuentran en el espacio institucional la posibilidad de aprender con otros niños y de ellos. Este contacto cotidiano con otros niños en un clima sereno y con adultos y objetos a su disposición amplía y enriquece sus posibilidades de conocer, y se constituye en una oportunidad privilegiada de expansión y afirmación de sus capacidades.

La tarea compromete el cuerpo del docente. Para poder desarrollar actividades o juegos que se desplieguen desde la acción corporal, es fundamental que el docente tenga experiencias previas sobre expresión corporal.

Partiendo de lo que el niño ya sabe, el maestro se planteará lo próximo que él debe aprender, teniendo en cuenta lo que Vigotsky (1979) define como la “zona de desarrollo próximo”, o sea, lo que el sujeto puede aprender con la colaboración de los otros. Es decir que el “aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante” (Vigotsky, 1979). Para plantearse esa “diferencia” entre lo ya conocido y aquello por conocer es imprescindible considerar de antemano las líneas evolutivas que sigue el desarrollo infantil, relacionadas con las características y posibilidades de cada niño, teniendo en cuenta que su primera manera de manifestación es a través del gesto y el movimiento corporal. El niño realizará movimientos señalando un punto u objeto al docente o a un compañero, y realizará movimientos de agrado o desagrado (pucheros, sonrisas, miradas, etc.).

Poco a poco los niños van adquiriendo un vocabulario del movimiento que, a medida que evoluciona, les permite iniciarse en la danza personal; comienzan con balanceos o movimientos con los brazos y las manos con los que tratan de comunicar algún sentimiento que les permita conectarse con la emoción y el disfrute en su ejecución. A la vez, disfrutan de copiar, especialmente al docente, que irá introduciendo en su enseñanza diferentes estímulos y acciones corporales que favorezcan y complejicen los que surgen espontáneamente en el primer contacto. Podemos decir que hay niños más dispuestos y otros que necesitan más tiempo para “despegar” expresivamente.

Cuando explora y juega, se apropia de su territorio y complejiza sus experiencias siempre y cuando tenga libertad, pueda probar y esté abierto a equivocarse. Depende del que enseña seleccionar las oportunidades aptas y utilizar estrategias adecuadas para propiciar e invitar a cada niño o a todo el grupo a las búsquedas según los objetivos planteados. A la vez, es importante estar atentos a los emergentes que surjan, ya que estos pueden convertirse en nuevas propuestas.

El niño se mueve espontáneamente según sus necesidades de comunicación con el mundo externo. Para poder transitar por un aprendizaje que lo ayude y que colabore a su necesidad de expresión, el docente debe anticipar actividades que le permitan explorar y complejizar los movimientos más cotidianos. A la vez, debe estar dispuesto a observar las distintas manifestaciones de la complejidad de cada niño y del grupo para poder ayudar a

través de diferentes estrategias y para que los pequeños puedan jugar con el cuerpo con disfrute, libertad y emoción por el descubrimiento. Cuando explora y juega, entra en un territorio lleno de experiencias que le permiten expresar sus sentimientos, ya sea de placer o displacer: el enojo, la alegría, la tristeza, la ternura, el afecto y muchos otros, como sus fantasías.

El docente debe desarrollar su talento, su imaginación y su capacidad de innovar. Debe moverse con convicción, sin temor y con la creatividad propia de su rol. Es quien hace lugar al impulso natural de querer moverse, quien escucha esa demanda y la vuelve productiva. Así, favorecerá el desarrollo de la imaginación de los niños, lo cual no es menor ya que impacta en el cuerpo y su exploración.

De esta manera, convocar a poner el cuerpo en movimiento implica para el docente el desafío de la danza, particular, única e irrepetible, de cada cuerpo que la encarna. Así, podemos afirmar que el cuerpo habla, el cuerpo en acción dice y desarrolla diferentes simbologías que permiten hacer variadas y diferentes lecturas. El docente será tanto su lector como su potenciador.

La danza pertenece al ser humano como forma de expresión artística y también como forma de comunicación, de interacción social, ya que a través de ella se transmiten emociones y sentimientos. Entonces, corresponde al docente acompañar y facilitar caminos sencillos que abran estas aptitudes espontáneas que se irán complejizando con el crecimiento de los chicos. Es fundamental que el docente que enseña haya pasado por experiencias potentes en su propio cuerpo para comprender cómo enseñar.

¿CUÁLES SON LOS PROPÓSITOS DE LA INCORPORACIÓN DE ESTE LENGUAJE?

- Lograr un diálogo tónico entre los que participan.
- Propiciar la exploración y el juego corporal en un camino hacia la danza personal.
- Propiciar la posibilidad de manifestar con movimientos sus experiencias internas.
- Proponer y trabajar con las calidades de movimientos que dan sentido a la acción corporal (fuerte/suave; rápido/lento) y acciones básicas como sacudir, empujar, golpear, acariciar, apoyar, juntar y separar, etc.

Uno de los principales propósitos que se persigue con la incorporación de este lenguaje es lograr un acercamiento al propio cuerpo y al cuerpo de los otros a través de técnicas específicas de expresión corporal.

También es importante saber utilizar este lenguaje para favorecer y mejorar los vínculos en la comunidad educativa a través de la acción corporal, la creatividad y el juego. Así podrá participar la familia en acciones conjuntas vinculadas al movimiento con sus bebés y niños en el espacio institucional. También podrá ofrecerse este lenguaje para propiciar experiencias entre adultos sin la participación de los pequeños. En todos los casos, seguramente se propiciarán vínculos entre los participantes y acciones

cooperativas a través de propuestas que propicien la iniciativa y la comunicación personal y grupal.

Obviamente, el que enseña debe adecuar sus propuestas para que el que aprende logre comunicar y “jugar” con las diferentes y variadas consignas que permitan realizar una situación problemática y no dilemática. Debemos estar atentos y seleccionar los contenidos y objetivos según las edades, composición del grupo, hábitos ya incorporados. Teniendo en cuenta sus procedencias (dado que hay comunidades que bailan con los niños más chicos, que se juntan para bailar danzas tradicionales en las diversas festividades), debemos planificar cuidadosamente el abordaje didáctico.

Estos aspectos son fundamentales para organizar las actividades en función de las necesidades del grupo, respetando los contenidos propios de la expresión corporal.

ALGUNOS PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Condiciones para el desarrollo de la actividad: el espacio, la música, el mundo de los objetos, la indumentaria, las consignas

La relación afectiva comenzará a establecerse a través del sostenimiento en brazos, la voz, las caricias, las melodías suavemente entonadas, las sonrisas, actividades que el docente realizará aprovechando los tiempos en que el niño está despierto y mientras lo alimenta y lo cambia. “No se trata aquí de causa y consecuencia, de primero y segundo, sino de un fenómeno en el que se produce ‘al mismo tiempo’ una cosa y otra. Al mirar no solo te conozco sino que me reconozco en vos. Al sonreír me descubro en tu rostro” (Calmels, 2009: 29).

Es importante crear previamente las condiciones según la actividad a realizar pensada y planificada por el docente. También es necesario en esta etapa de pretarea no dejar determinadas situaciones libradas al azar; por ejemplo, si se van a utilizar recursos como la música, objetos, armados del espacio, estos deben prepararse antes de la entrada en acción.

El espacio

La expresión corporal se realiza en un ámbito despejado, provocando el interés y el descubrimiento por lo nuevo y rescatando aquellos factores que cada integrante trae desde sus propias historias.

Antes de comenzar las actividades, es importante disponer el espacio físico, que debe adecuarse necesariamente a la actividad a desarrollar. No siempre hay que despejar el espacio; a veces es necesario ubicar algunos objetos que les permitan indagar.

En expresión corporal es importante que el niño se ubique en el espacio próximo a

través de propuestas de juego, a la vez que el docente pueda enseñar a vincular la acción corporal con espacios más distantes. Se utilizarán diferentes recursos, como objetos que limiten y reduzcan o amplíen el espacio de la sala.

La música

Es indiscutible que la música y el movimiento conforman un ensamble y una se nutre del otro según los objetivos propuestos. Por eso, recomendamos utilizar música sin letras para que no condicionen las búsquedas, aunque en determinadas propuestas existen canciones apropiadas para estimular imágenes que completan la producción. Es importante seleccionar música de calidad, sin desmerecer los estilos clásicos o populares, e indagar aquellas reconocibles por los niños según sus edades y procedencias. El docente también debe respetar sus gustos y los estilos que conozca. Igualmente, recomendamos escuchar distinta música y ampliar así las selecciones. [\(1\)](#)

A modo de ejemplo, proponemos las canciones y los libros ilustrados con canciones de Hugo Midón y Carlos Gianni (editorial Cántaro), las obras musicales de María Elena Walsh y cancioneros varios (editorial Alfaguara), la música de Osvaldo Aguilar para las clases de Expresión Corporal de la Dirección Provincial de Educación Inicial, Cultura y Educación, la canción utilizada para *Pies desnudos pies descalzos*: “Al agua pato” (letra de Hugo Midón, música de Carlos Gianni).

El mundo de los objetos

La propuesta es utilizar objetos de uso cotidiano: sombreros, capas, baldes, palanganas, pañuelos, sábanas, telas de diferentes colores y texturas, sogas blandas, almohadones, ovillos de lana, cubos, cajas de cartón corrugado, etc.

La idea fundante es despertarles curiosidad y deseo de transformarlos, usándolos para que a través de su contacto desarrollen uno de los aspectos de la improvisación. Es importante favorecer la distinción de momentos que combinen su uso cotidiano con el desarrollo de la fantasía y la imaginación. También utilizar movimientos de batir, de mezclar, de sacudir, de fijar una posición en quietud, etc.

El objeto cumple una función como recurso; no siempre es necesario para estimular la imaginación. No es cuestión de ponerse un sombrero para adornar la idea o el personaje; se trata de observar el movimiento que realiza el objeto, transmitirlo a la acción corporal y jugar con él de manera que favorezca la ampliación de la exploración. Si el niño quiere jugar con el objeto, puede, por ejemplo, seguir el movimiento que este hace con su propio desplazamiento; si utiliza un sombrero, observar cómo entra en el cuerpo y seguirlo en el trayecto espacial; usar un almohadón para tirarse sobre él y volver a levantarse, luego quitar el objeto y que quede en el cuerpo impregnado el tirarse y volver a levantarse. Con respecto al uso de telas, los niños pueden jugar a esconderse detrás de ellas y aparecer o bien el docente cubrir a todo el grupo con una sábana y al

quitarla que los niños comiencen a moverse como más les guste. Con las sogas blandas, si son largas, el docente puede pedir que se tomen de ella y arrastrarlos; luego retirar la soga y pedirles que se arrastren de diferentes maneras.

En el piso y con colchonetas, ubicar a los bebés acostados boca arriba. Moverles los pies, llevarles las piernas hacia el torso y rotarlos suavemente de lado a lado. Si ya se sientan, acariciar su torso en forma continua y suave, y también su columna. Tomarlos de los brazos y acunarlos con un ritmo continuo y sostenido.

Si el maestro tiene al bebé en brazos, acunándolo, también puede desplazarse con él por pequeños espacios cerca de diferentes objetos (paredes, rincones, una ventana, etc.).

Los contactos deben ser firmes y profundos, cuerpo a cuerpo, que se irán desprendiendo paulatinamente cuando el niño “entre” en confianza.

Cerca de los 8 meses, una actividad interesante es proponer puentes desde el propio cuerpo del docente de pie y permitir que los niños pasen gateando por debajo de él. Mientras lo hace, el maestro puede palmearlo suavemente y ayudarlo a atravesar el puente. El maestro también puede ponerse en cuatro patas, con lo cual reducirá el espacio que el niño debe transitar.

A partir de estas exploraciones, cuando los niños ya se adueñan de sus posibilidades, se les debe permitir pasar por debajo de la mesa y de otros objetos distribuidos en la sala, y utilizar el cuerpo tanto de pie como sentados, gateando o acostados.

La indumentaria

Invitar a los niños a la experiencia de estar descalzos. No forzar este acontecimiento sin llegar a acuerdos familiares. El pie desnudo provoca un contacto sobre el piso que le proporciona seguridad y buenos apoyos; si a esto agregamos sacar los delantales para alivianar el peso del cuerpo, ¡adelante! Quitar también abrigos pesados y aquellas otras prendas que el maestro considere que traban los movimientos del cuerpo.

Sabemos que este momento es crucial, arduo, trabajoso para el docente, pero necesario. Es importante permitirles el placer de estar descalzos porque el contacto de la planta del pie sobre el piso da seguridad al equilibrio corporal a través de este apoyo. A la vez, el niño goza y disfruta de este contacto, ya que descalzarse es un acto que conmueve, que permite observar otras zonas desnudas del cuerpo y no solamente las manos.

Las consignas

Las consignas deben ser claras, concisas, sin necesidad de explicar más aquello que se quiere lograr corporalmente. En los muy pequeños, deben centrarse en mostrar o acompañar su movimiento, espejando sus acciones, mostrando otras.

¿Qué se dice? La consigna lleva implícito el objetivo que se busca lograr. Si uno quiere que el niño estire, debe darle a la consigna el ritmo, la velocidad, la intensidad con

que quiere que el grupo elongue su cuerpo. Esta no debe conllevar distractores que interrumpen la acción deseada.

¿Cómo se dice? Se debe decir brevemente, sabiendo que va a ser un buen disparador de la acción corporal.

¿Qué sucede? El docente es un observador atento a las respuestas de los niños para poder, en función de los movimientos registrados, reorientar si fuese necesario el curso de acción propuesto. A la vez, en la observación realizada pueden surgir emergentes interesantes que complejicen la propuesta, con lo cual el docente puede volver a repetir la propuesta inicial agregando esto nuevo que ha observado. Por ejemplo, si el docente quiere que los niños estiren y observó que durante esta acción un niño giró o siguió con la mirada el recorrido de su cuerpo, puede repetirlo incorporando esta nueva posibilidad.

Estos tres ítems potencian la propuesta y permiten que el maestro, desde su saber corporal, pueda intensificar, enriquecer o modificar según las observaciones realizadas y las conductas de los chicos.

Ideas para el jardín maternal: sala de bebés, sala de deambuladores y sala de 2 años

Sala de bebés

En esta etapa, no hay un momento determinado para que se dé el juego corporal. Hay que buscar la oportunidad y la disposición, y “leer” la necesidad de cada bebé para que el momento surja espontáneamente. Es fundamental percibir que el bebé esté atento, poniendo la mirada sobre la propuesta, oportunidad valiosa para comenzar las acciones. Si al hacer gestos con la cara, con las manos, con movimientos del cuello se percibe que hay respuesta, se irán ampliando las posibilidades que proporcionaran diversión y respuesta en el juego con los lactantes.

Dentro de los gestos, los niños pueden alzar los brazos, aplaudir, cruzar los brazos, jugar con las “tortitas de manteca” o el movimiento de la “linda manito”, juegos de abrir y cerrar los ojos, esconderse y aparecer, etc., en los cuales el docente ofrecerá diferentes y múltiples asociaciones perceptivas que estimulen la reproducción y la copia.

A partir de los 7 meses, el niño empieza a adquirir mayor autonomía para explorar juegos corporales con las manos: palmeos, seguir canciones como “Qué linda manito”, estirar y bajar los brazos, juntarlos y separarlos, etc. También puede imitar movimientos del maestro, jugar a desplazarse, esconderse y aparecer, entre otras actividades de exploración de la acción corporal.

Asimismo se pueden incorporar juegos tradicionales como los ya señalados o frases como “Se hamacan los barquitos” y “Duérmeme mi niño”, que pueden acompañarse con movimientos o bien utilizando gestos, probando y mostrando que el bebé es invitado a participar. Es conveniente realizar estos juegos en forma individual o a lo sumo con dos o tres bebés, no con todo el grupo.

Son propicios los juegos de ocultamiento. Se les puede ocultar solamente el rostro, o bien cubrirles todo el cuerpo y descubrirlos de forma inmediata para que no se asusten y acepten el juego.

Se pueden realizar también movimientos de giros, hacerlos girar sentados sobre su eje y también rolar acostados. Con los bebés sentados sobre los muslos del maestro, jugar al caballito y utilizar el andar, el trote y el galope para mostrar corporalmente las distintas velocidades e intensidades de movimiento. Promover el balanceo y la hamaca, ya sea sobre el piso, sentados o bien apoyando las manos sobre una pared. Utilizar el apoyo como contacto que se contrapone a la inseguridad de poder caerse.

Cuando ya haya transitado por diferentes sostenes y perciba el cuerpo más seguro, se puede jugar a los avioncitos que corren y se desplazan, o intentar algunos saltos que despeguen el cuerpo del piso.

Cerca del año, es posible acercarlo a un espejo para que juegue con los gestos de su cara. El maestro los mostrará mediante recursos como hacer pucheros con la boca, abrir y cerrar los ojos, sacudir las manos, tocarse las mejillas con las palmas, etc.

Sala de deambuladores

En este período, hay posibilidades de que los niños ya se pongan de pie. Proponer juegos de recorridos espaciales, distribuyendo grandes cubos en espacios estratégicos, donde puedan subir y bajar.

Extender una tela en forma perpendicular al piso, sostenida en dos bordes para que los niños puedan circular por delante y por detrás de ella. A la vez, pueden pasar por debajo y acercarse al cuerpo del maestro.

También se puede escuchar una música suave y balancear el cuerpo de lado a lado, pasando el peso de un pie al otro.

Otra opción es jugar con algunas imágenes, como el movimiento de abanicarse si hace calor, frotar el cuerpo para entrar en calor, utilizar la imagen del viento que los lleva hacia un lado y hacia el otro, o bien proponer sin desplazamiento que jueguen a tocar el piso, a sentarse y a ponerse de pie, para lo cual hay que permitir que el niño elija cuándo está sobre el piso, cuándo está en cuclillas y cuándo está de pie; es decir, no hay un orden predeterminado.

A la vez, con esa misma sábana o tela el maestro puede pedir que entren y se sienten sobre ella dos o tres chicos e ir llevándolos y arrastrar la tela por distintos espacios. Al quitar el objeto, observar si el grupo puede reproducir las sensaciones vividas.

Sala de 2 años

A esta edad se puede jugar a desplazarse con pies calzados o descalzos buscando apoyos en distintos puntos (los talones, media punta, pisando fuerte, etc.) acompañando siempre cada acción con el resto del cuerpo. El docente puede proponer una manera de

caminar diferente de la habitual y los niños espontáneamente lo copiarán. A continuación, se les puede proponer que busquen otras maneras de desplazarse.

En una experiencia hecha en un jardín maternal con niños de 2 años resultó muy interesante descubrir cuántas posibilidades encontraron a lo largo de la actividad. En ella, planeamos con los docentes utilizar distintos objetos para sensibilizar el contacto de los pies al pisarlos. En un sector, colocamos grandes piedras de superficie lisa; en otro, plumas de colores, y en otro, telas con diferentes texturas. Entonces, pedimos al grupo que se acercara al espacio que más le interesara y fuimos guiando el apoyo de los pies sobre los objetos, correrlos con los pies y armar otra figura espacial. Fue significativo observar cómo algunos colocaban la pluma entre los dedos de los pies, otros armaban montañitas con las piedras y otros jugaban en las diferentes texturas.

En esta oportunidad, usamos los zapatos para formar diferentes espacios; por ejemplo, los pusimos todos juntos y espontáneamente los chicos decidieron recorrerlos en forma de ronda. Luego hicimos una línea en un extremo del salón y nos ubicamos en el otro extremo. Cada niño jugó a acercarse a la línea con diferentes movimientos: algunos corrían, otros se arrastraban y otros caminaban muy lento. Cuando llegamos al otro extremo, recorrimos la línea de los zapatos, lo cual les permitió jugar a hacer líneas en otros espacios de la sala.

SOBRE LA CREATIVIDAD, EL JUEGO, LA IMPROVISACIÓN, EL ARTE, EL BAILE Y LA ENSEÑANZA: REFLEXIONES PARA PENSAR JUNTOS Y COMPARTIR

La creatividad totalmente desarrollada se produce cuando un adulto entrenado y diestro es capaz de acudir a las fuentes de la conciencia de juego clara e intacta del niño pequeño que lleva adentro. Esta conciencia produce una sensación y tiene una manera de fluir que se conoce de inmediato. Es como “arrojar una pelota en agua que corre constantemente: en un flujo incesante momento a momento” (*The blue cliff record*, cit. en Nachmanovitch, 2007).

La improvisación, la composición, la escritura, la invención, todos los actos creativos son formas de juego, el lugar de comienzo de la creatividad en el ciclo del crecimiento y una de las funciones primarias de la vida. Sin el juego, el aprendizaje y la evolución son imposibles. El juego es la raíz de donde surge el arte; es la materia prima que el artista canaliza y organiza con todo su saber y su técnica.

En la improvisación solo hay un tiempo: el de la inspiración, el de estructurar, el de ejecutar y el de comunicar.

La creación espontánea surge de lo más profundo de nuestro ser y es originalmente nosotros mismos. Lo que tenemos que expresar está con nosotros. Lo tenemos que expresar de manera que sea obra de la creatividad; no es solo cuestión de hacer venir de

afuera el material, sino de desbloquear los obstáculos para manifestarse. ¿Cómo aprendemos a improvisar? La única respuesta es otra pregunta: ¿qué nos lo impide?

Si hay algo que me conmueve, es ver la curiosidad de los niños, su avidez, sus risas y alegrías, así como el contagioso goce y disfrute que guía y afirma mis convicciones de seguir pensando en proyectos y apreciar los espacios de juego corporal, “metiendo” mi cuerpo en todo momento, no como un niño más, sino siempre presente observando, guiando y complejizando cada aprendizaje.

En mi vida profesional, guardo el privilegio de continuar y trato de que el árbol dé cada vez más frutos, siguiendo los caminos personales que superen lo ya planteado. Pues, si elegimos la docencia, amémosla, porque a través de ella formaremos niños independientes, creativos e interesados en aprender este lenguaje, en este país democrático que nos permite defender el campo educativo.

Queridos lectores, docentes, educadores, adultos, abran las puertas del saber, intenten, multipliquen, valoricen...

Recuerdo que Vincent van Gogh (1976: 155), en su libro *Cartas a Theo*, señala:

No pasa día sin que trabaje en algo, la práctica hace al maestro. Por consecuencia, por fuerza hago progresos. Cada dibujo que hago, cada estudio que pinto, constituye un paso adelante. Por el momento tengo la impresión de seguir en camino y percibir un pequeño campanario al final: solo que el terreno es accidentado y cada vez que pienso haber llegado, surge otro pedazo de camino que no había visto y que igualmente debo seguir.

[1](#)- Para mayor información, véase el capítulo 4 de este libro, de Judith Akoschky.

6. APROXIMACIONES AL LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL

Exploraciones visuales y táctiles

Ema Brandt

El fenómeno creativo es un proceso con continuidades y saltos que pasa por la percepción del mundo, por el azar y por la voluntad formal, por conocimientos prácticos, técnicos y teóricos, por una excitación afectiva, por intuiciones y figuraciones de ideas. Todo esto –y mucho más– se relaciona en zig zag con el placer y el conocimiento. Por lo tanto en el fenómeno creativo aparecen preguntas y respuestas, dudas y certidumbres, pruebas y errores.

LUIS FELIPE NOÉ y HORACIO ZABALA (2000)

Entendemos la educación estética (1) como una forma de desarrollo de la sensibilidad. En este sentido, involucra un concepto amplio de cultura en el que son posibles el enriquecimiento y la ampliación de las potencialidades tanto individuales como grupales para el desarrollo de la creatividad y la oportunidad de compartirla con otros, tanto en relación con lo “mirado” (apreciación) o lo “realizado” (producción) como con lo disfrutado. Vigotsky (1986) señala la importancia del desarrollo de la creatividad desde los primeros años, y en general está íntimamente relacionado con la ampliación de experiencias que se ofrecen. También hace referencia a la sensibilidad emocional que constituye un fuerte punto de partida a considerar, sobre todo si se trata del trabajo del docente.

Cuando hablamos de “ampliación de experiencias” nos referimos a toda la gama de experiencias sensibles. Es decir, a aquellas que promuevan el desarrollo de la sensibilidad en todos sus aspectos. Allí se debe considerar lo olfativo, lo táctil, lo gustativo, lo visual y lo relacionado con el movimiento sensible del cuerpo.

Por esta razón, al referirnos a la educación estética para niños menores de 3 años, estamos pensando en la necesidad de que los adultos –padres y maestros– interactúen

con ellos y les ofrezcan materiales diversos para explorar; que ellos los manipulen, dejen marcas y también exploren a través de la observación, para que finalmente logren “ver más”, conocer y reconocer a través de la mirada, y disfrutar de la experiencia. Resulta imprescindible brindar a los niños, desde el nacimiento, un bagaje de actividades exploratorias relacionadas con la posibilidad de desarrollar la sensibilidad estética, nota que es propia y particular del ser humano y que debe promoverse dado que, en general, se ubica en un estatus poco jerarquizado.

Desde este posicionamiento general, en el presente capítulo se desarrollan reflexiones, alertas, ideas y propuestas para enseñar los “haceres” de la producción y la apreciación del lenguaje plástico-visual a los niños pequeños.

De esta forma, la enseñanza de acciones vinculadas con el hacer plástico, creativo, expresivo y lúdico tiene que ver con las exploraciones relacionadas con el dibujo, la pintura, el modelado, la construcción, los juegos tridimensionales y también el desarrollo de la mirada.

Organizamos el contenido del capítulo alrededor de estos “haceres” plástico-expresivos: dibujar, pintar, modelar, mirar/apreciar. En primer lugar, desarrollamos las acciones de producción (dibujar, pintar, modelar) y luego las de apreciación. También presentamos una caracterización de los procesos de aprendizaje sobre la apropiación del lenguaje plástico visual, que permite al niño pequeño transitar un camino que va desde la percepción a la contemplación del lenguaje plástico-visual y desde la exploración al inicio de la producción intencional. Finalmente, tomaremos aspectos relacionados con la construcción de un ambiente estético y alfabetizador que ofrezca y se ofrezca como producción plástico-visual para ser apreciada.

LOS “HACERES” DE LA PRODUCCIÓN: DIBUJAR, PINTAR, MODELAR. ALGUNOS PRINCIPIOS PARA DISEÑAR PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

El ojo y la mano son el padre y la madre de la actividad artística.

RUDOLPH ARHEIM (1957)

Resulta así que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales que luego usará para construir su fantasía. [...] Los procesos creadores se advierten ya con todo su vigor desde la más tierna infancia.

LEV S. VIGOTSKY (1986)

Dibujar

Definimos esta acción como el desarrollo de grafismos que hacen aparecer diversas

formas, que luego pueden devenir en la “producción” de otras quizás combinadas.

¿Qué es dibujar para los niños pequeños? El niño de más de 9 meses puede comenzar a dejar “huellas” tanto con las manos y los dedos como con algún objeto o herramienta que se le ofrezca. En un principio, le costará sostener la herramienta; cuando comience a tomarla, la explorará, la llevará a la boca y tratará de ver si produce algún sonido, la tomará con una mano y luego con la otra, para descubrir a través de su manipulación qué cosas puede hacer. En estas exploraciones, algunos niños descubren que, tanto con las manos como con los objetos, dejan “marcas”. En general, es el adulto el que *señala* algún trazo, marca mínima, lo que hace posible el comienzo del reconocimiento de los niños de sus acciones con manos y con herramientas y los resultados sobre superficies.

El adulto carga de sentido y otorga valor cultural a ciertas acciones cotidianas que los niños realizan aun sin ninguna finalidad especial. Así, comienza a registrar los trazos que ellos dejan sobre cualquier superficie mojada, sobre la tierra o arena, e incluso sobre superficies con polvo. Las acciones realizadas con el propio cuerpo (dedos, manos y pies) les resultan más sencillas porque no necesitan la misma coordinación que es necesaria cuando sostienen una herramienta. En todos estos primeros casos –en general– es el adulto el que rescata las “huellas” dejadas por el niño y las hace “visibles”. Hay que tener presente que estas primeras “marcas” parten de movimientos no controlados y sin ninguna intención por parte del niño, rastros que devienen luego, con el desarrollo y las coordinaciones, en grafismos controlados. Se puede observar a niños de 10 meses hasta casi los 3 años inmersos en una importante actividad preponderantemente motriz, donde grafican en forma automática como si tuvieran un motor interno. Después, cuando comienzan a ser conscientes de las marcas que dejan, transitan en paralelo por momentos de automatización y de reconocimiento de su producción.

Los niños pequeños llegan a la representación a partir de su tránsito por infinitos momentos para dibujar. A dibujar se llega con la práctica, usando diferentes herramientas como tizas, lápices blandos y duros y biromes, entre otras. Además, todos los niños pasan por situaciones similares respecto del proceso a través del cual logran dominar estos materiales. No podemos señalar una edad para algunas adquisiciones y, como decíamos, en general llegan a la representación en el dibujo los niños que han tenido variadas posibilidades de realizar grafismos en reiteradas propuestas muchas veces similares. Todos los chicos hacen recorridos parecidos en sus adquisiciones gráficas, pero los tiempos son particulares.

Así como para andar en bicicleta hace falta la coordinación de piernas, brazos, tronco y también de la velocidad y la mirada, en el dibujo hace falta la sincronización de los brazos y las manos, junto con la vista. Uno puede andar en bicicleta y también dibujar cuando no está tan pendiente de los diferentes factores que lo hacen posible.

Es por eso que los primeros “rayoneos” descontrolados y con casi ningún reconocimiento personal por parte del niño sobre lo producido dan paso a *marcas* también muy descontroladas, pero con el reconocimiento de que se está dejando una huella. Las primeras son muchas veces *choques* de la herramienta con la superficie;

resultan observables las líneas cortas y otras más largas en diferentes sitios de la hoja. El niño debe controlar la fuerza de la mano que sostiene la herramienta. Lentamente, comienza a dominar ambas cosas a la vez, a través de las muchas oportunidades que se le ofrecen para dejar marcas.

Primero, llenan la hoja de rayas. Luego, comienzan a aparecer los *barridos* realizados, en general, apoyando el antebrazo sobre la mesa y deslizando la herramienta sobre la hoja. Es un accionar muy placentero y automatizado. Después, con el despegue del brazo de la mesa, aparecen las elipses y, luego, los círculos. Estos son grandes avances en la motricidad personal de cada niño y le permiten elaborar diferentes producciones gráficas. Es en esta etapa de los primeros grafismos cuando en general tapan indiscriminadamente lo que van haciendo.

Un momento muy interesante es cuando, al reconocer un grafismo, vuelven sobre él y hacen otra raya. Esta adquisición es un avance en la coordinación óculo-manual. No solo el ojo reconoce el trazo e intenta complejizarlo, sino que la mano puede volver a ese trazado. Es muy interesante observar cuando a partir de un círculo sacan líneas o, algo más simple, cuando desde un trazado de líneas verticales agregan otras horizontales que cortan las primeras (o a la inversa). Esto, que a primera vista parece sencillo, implica toda una compleja relación entre madurez, posibilidades e intereses. La infinita variedad de grafismos a los que se abocan los niños a los que se les facilita esta posibilidad son esenciales para que arriben a las primeras representaciones. Estas aparecen de distinta manera en los infantes y a partir de diversos recorridos. Están los que, mientras dibujan, relatan lo que van haciendo, y muchas veces lo hacen con frases como: “Hago una raya y otra más acá. Ahora otra en esta parte” o “Hago un círculo y ahora una raya que sale de acá”. En estos casos, los niños no pretenden representar nada. Sin embargo, muchas veces reconocen en sus dibujos formas que los remiten al mundo de los objetos, los animales o las personas.

Algunos relatan una historia mientras dibujan líneas y otros cierran círculos o elipses abiertas y los nombran diciendo: “Esta es mamá y este mi hermanito”. En estos casos, no hay ninguna relación entre lo graficado y lo que se expresa. En otras producciones, grafican como si estuvieran escribiendo y narran una historia.

Muchas veces, al descubrir una forma particular, evocan algo vivido; como en el caso de Lucía –de 2 años y 3 meses–, que dice después de haber llenado una hoja de círculos medianos y haberles adosado otros más pequeños: “Hice ovejas”. Ese día, Lucía había visto un enjambre de abejas sueltas en su jardín que la habían asustado bastante y su madre le había mostrado un dibujo de una abeja para que viera cómo eran. Creo que su intención no era dibujar abejas. En ese momento de su desarrollo gráfico, estaba en un autoentrenamiento muy personal con los círculos. Los hacía grandes y medianos en miles de hojas... casi compulsivamente. Al hacer una variedad de círculos no tan grandes con otros más pequeños, la niña debe haber encontrado alguna similitud entre lo que graficaba y lo que había experimentado ese día.

Surge de este relato la importancia que adquiere la mirada del adulto sobre la producción, ya que es a partir de la experiencia y su rescate que adquiere valor la

vivencia y sugiere a la niña imágenes donde se observan abejas.

También hay que tener en cuenta que los niños pequeños dibujan lo que conocen y lo que les interesa. En general, un círculo es lo primero cuando intentan dibujar algo. Es frecuente encontrar en los niños de 2 años la enumeración de las partes de aquello que quieren dibujar. Los ojos pueden no estar dentro del círculo y, hasta edades más avanzadas, no reconocen la existencia de eso que llamamos “cuello”.

Por otro lado, en estos primeros años el niño fluctúa entre solo garabatear sin ninguna intención de representación y los primeros intentos de dibujar algo del orden de los objetos, las personas o los animales.

Por eso insistimos en la importancia de las reiteradas oportunidades que se le deben ofrecer para que realicen grafismos, ya que son esenciales para lograr el control necesario de los ojos y las manos. Aun los niños que han llegado a la representación vuelven miles de veces a sus garabatos descontrolados, que parecen siempre iguales. Y no solo lo hacen como descarga motriz, sino con un alto contenido lúdico y de búsquedas de formas que encuentran una vez finalizado el grafismo.

Muchas veces, al terminar el trabajo, el niño nos cuenta algo sobre lo que hizo y, al día siguiente, al ver ese mismo dibujo puede relatarnos otra cosa.

Parsons (2002: 56) sostiene que los significados que los niños asignan a la representación muchas veces no guardan relación alguna con los signos trazados sobre el papel, y ellos se sienten libres de decidir qué representa el dibujo en función de lo que están pensando. En estas edades, el tema es más una cuestión de asociación que de representación o de invención.

El adulto tratará de no preguntar al niño qué hizo, ya que esto remite casi automáticamente a una respuesta relacionada con personas y objetos. Es interesante la observación de producciones no figurativas con los niños, que valoran y validan esta forma de expresión. Si bien los niños no hacen trabajos no figurativos hasta que han logrado representar, mostrarles imágenes no figurativas es una posibilidad para ampliar los marcos de referencia.

A veces, a los docentes nos preocupan tanto los garabatos que nos parecen todos iguales, pero es necesario reconocer que solamente el tránsito de cada niño por infinitas cantidades de este tipo de dibujos permitirá luego el desarrollo de sus representaciones.

A continuación, proponemos algunas cuestiones a tener en cuenta con respecto a los grafismos y los modos de actuar de los adultos frente a estas producciones de los niños, como parte de algunos principios a tener en cuenta para pensar la enseñanza.

En general, se exageran las alabanzas sobre la obra realizada por cada niño. Si bien hay que apoyar el trabajo y los logros, estos deben ser acompañados por las adquisiciones, teniendo en cuenta que los niños tienen su propia percepción sobre lo que logran. En este sentido, es necesario observarlos para reconocer como adultos aquellas cuestiones que les resultan más complejas, más difíciles de resolver, y en las que sienten satisfacción en el pequeño logro y les resultan placenteras.

Algunas de las primeras conquistas son, por ejemplo, el poder sostener una herramienta o dejar una “marca”. Es decir, la habilidad que se adquiere en el uso de las

herramientas y del espacio.

El docente tendrá a mano los materiales y las herramientas. Estos pueden ser diversos papeles de distintos tamaños y formas. Si bien los más chicos aún no tienen un desarrollo de manos y brazos y una coordinación ojo/mano para circunscribirse a superficies pequeñas, es interesante ofrecerlas también. El adulto es el que elige y hace un juego de alternancia en la oferta para promover la exploración de los materiales.

Cuenta una docente de sala de 3 años –hace mucho, cuando se usaban los boletos de papel en el colectivo– que siempre trataba de tener a mano hojas bien grandes, ya que en la formación le habían enseñado que los pequeños necesitan papeles de medidas amplias por su desarrollo motriz. Sin embargo, un día un niño le mostró muchos dibujos realizados en pequeños boletos. Dice Parsons (2002: 50) que mucho antes de ser conscientes de cualquier cosa que se llame arte, disfrutamos mirando los objetos. Nos fascinan el color de una piedra, el brillo de una cuchara, las líneas de una pluma. Estas cosas tienen un atractivo natural. Les prestamos atención por ellas mismas, no por su significado, sino por lo que son en sí mismas. Del mismo modo, a los 20 meses, contemplamos nuestros propios garabatos simplemente como tales, es decir, como signos placenteros en sí mismos, sin ningún otro significado. Dibujamos cosas en el papel más que nada por el placer motriz de hacerlo y por el sentimiento de lograr algo. No prestamos mucha atención a nuestros dibujos, pero cuando lo hacemos es por el atractivo de los colores, las texturas y los trazos.

Pintar

¿Qué es pintar para los más chiquitos? Pintar es –en principio– explorar los colores y sus combinaciones disfrutando de ellas. Los niños, desde bien pequeños, se relacionan con el color y les llaman la atención los objetos que poseen tonos puros, nítidos y/o contrastantes.

El color es particularmente importante. A los pequeños les gustan los colores vivos, intensos, saturados. Además, los niños prefieren los colores puros y, en general, no les interesan demasiado las variedades tonales de un mismo color. Los colores son intrínsecamente atractivos; nos gustan por ellos mismos. Los más pequeños suelen tener un color preferido que no solo reconocen cuando les damos pintura para trabajar, sino al observar objetos, plantas y reproducciones, en las que señalan o nos muestran ese color preferido. Uma –de 1 año–, cuando se la lleva al jardín a mirar las alegrías del hogar que tiene su abuela, siempre señala las que tienen un color magenta y reconoce su tonalidad señalándola en las reproducciones que se le acercan.

Actividades como pintar merecen, de parte del adulto, un reconocimiento integral del niño o grupo de niños.

Hay que considerar la dactilopintura como una de las primeras experiencias con los colores que no demanda, de parte de los pequeños, demasiada coordinación, solo la necesaria para esparcir el material sobre la superficie que se ofrezca. El placer de los niños al manipular este material es enorme. Sin embargo, se debe prestar atención a

aquellos niños que no quieren tocar la pintura con las manos y dedos, o ensuciarse. En todos los casos, no hay que forzar la actividad.

En las primeras exploraciones, se ofrecerá una dactilopintura (2) suave y fácil de esparcir. Preferentemente, de un solo color, ya que el niño estará más atento a lo que el material en sí le ofrece y demanda que al color en sí mismo. Porque, además, la dactilopintura es a menudo de colores claros, poco intensos. Como en general este material tiene cierto cuerpo, será necesario pegar el soporte sobre el que trabajarán a la mesa, ya que esto impedirá que se mueva el papel y fracase la actividad.

Hay distintas recetas de dactilopintura; algunas son más agradables al tacto, como la que se prepara con espuma de afeitar y anilina vegetal. Esta posibilidad es recomendable con los niños más pequeños que intentarán en todo momento probarla para explorar su sabor. Otra cuestión a tener en cuenta es que las actividades con este material requieren de la atención particular del docente sobre los niños, en particular cuando son muy pequeños. (3)

Al proponerles una actividad para pintar con un material fluido y con colores, habrá que tener en cuenta los intereses de los niños y la problemática propia del pintar. Al igual que con los grafismos, pero con una dificultad mayor, en el caso de usar herramientas (rodillos, esponjas, pinceles, hisopos gruesos), los niños comenzarán por explorarlos: rodarán los rodillos y la esponja, mirarán y probarán la textura de los pinceles, etc. Es importante que los exploren, en principio, como nuevos objetos antes de darles pintura. (4) Luego, podremos preparar el espacio para pintar, teniendo en cuenta las problemáticas tanto de la actividad de pintar en sí como la de los niños a los que va dirigida, así como planificar cada detalle para que no nos supere la actividad y deje frustrados tanto a los adultos como a los niños.

Al igual que con las exploraciones gráficas, los niños van adquiriendo soltura y comienzan a reconocer sus propias acciones con la pintura y el color. Como con las propuestas gráficas, también es necesario reiterar estos procedimientos. Los niños aprenden a pintar con la práctica.

Alrededor de los 20 meses, además de la dactilopintura, se les puede ofrecer esponjas, rodillos y pintura. En estos casos, el trabajo podrá realizarse tanto en el piso como en la pared, o quizás sobre papeles grandes y con la posibilidad de que trabajen varios pequeños a la vez. También deben organizarse previamente el espacio, los materiales y las herramientas.

En estas primeras incursiones con el color, el docente estará a cargo de dos o tres niños, así la actividad resultará placentera tanto para los niños como para los adultos. La pintura se colocará en recipientes donde los chicos sumergirán la esponja y el rodillo. Por supuesto que ensuciarán el piso, lo cual no debe ser un impedimento para una propuesta de este tipo.

Los niños usarán todos los colores que tengan a mano, ya sean témperas o marcadores o lápices. Hay que tener en cuenta que los lápices de colores y los marcadores –aun los de colores– son herramientas para graficar. Si se les ofrecen los tres colores primarios, los niños los mezclarán sobre el soporte en el que trabajen y

comenzarán a aparecer los marrones. Luego de un tiempo considerable, los niños serán capaces de limpiar la herramienta y así mantener los colores puros o con mezclas limpias. Por lo tanto, en un comienzo se les propondrá trabajar con dos primarios, ya que en este caso aparecerán los secundarios, pero no los marrones. (5) Hay que recordar que en las primeras exploraciones con pintura los niños estarán más atentos a lo que pasa con ese material y a las herramientas como el rodillo, la esponja, la pinceleta o hisopo grande, y a cómo se desliza, sin tener otras cosas en cuenta.

Como sucede con el dibujo, el adulto guía la actividad con palabras que fortalezcan la observación del niño sobre aquello que está produciendo. También como con el dibujo, los niños primero pintan sin mucho control sobre la herramienta y luego pasan a dominarla, según las diversas oportunidades para pintar. Así, la dactilopintura, la esponja y los rodillos requieren de una motricidad global y, para el uso de pinceles, necesitarán un desarrollo mayor. El uso de estos últimos, en tamaños anchos o con formato de brocha, formará parte de las siguientes incursiones de los niños con la pintura. Como a los niños en general les encanta pintar, solicitarán estas actividades si se les ofrecen y comenzarán a manejar estas herramientas y la pintura cada vez con mayor soltura.

También empezarán a reconocer algunas de las posibilidades del color si se les ofrecen (además de témperas, anilinas o acuarelas) materiales que difieran en su resultado. Y si bien ellos no podrán poner nombre a lo que pasa, por ejemplo, a las transparencias, serán visualizadas y comenzarán a ser reconocidas por los niños como posibilidades del color. No es esperable que logren transparencias, pero sí que las observen y reconozcan alrededor de los 3 años.

Después de haber experimentado muchas veces con colores, también se les puede proponer trabajar con contraste de color. Es decir, sobre superficies oscuras y pintura blanca y/o colores claros, así como sobre superficies blancas o de colores claros y pintura oscura, siempre teniendo presentes los objetivos de la propuesta.

En la sala de 2 años se pueden hacer trabajos en grupo en el plano vertical, con pinceles chatos y de mango largo. Los chicos se mostrarán muy entusiasmados por la actividad, los colores y el trabajo de los compañeros. Es importante detener en algún momento la actividad y hacerlos observar cómo está quedando lo que hacen.

También después de muchas experiencias con la pintura, se puede proponer un trabajo en otros soportes con diversos formatos, ya sean cuadrados, circulares o rectangulares más chicos que los habituales. Esta es una actividad que favorece la exploración de la superficie en que se trabaja y es válida tanto para la pintura como para los dibujos, ya que está relacionada con el espacio de la hoja.

En los siguientes párrafos, expondremos algunas cuestiones a tener en cuenta frente a las exploraciones pictóricas de los niños y a los modos de actuar de los adultos respecto de las producciones como parte de algunos principios para diseñar la enseñanza.

Las experiencias ofrecidas a los más pequeños en relación con la pintura necesitan de una preparación exhaustiva por parte de los docentes. Como hemos dicho, tanto las herramientas como el material a utilizar en estas actividades necesitan, en principio, de coordinaciones más complejas. Tanto la témpera como las acuarelas, materiales usados

con los niños desde los 2 años, requieren de mayores precisiones que el uso de cualquier herramienta para graficar. De la misma manera, el tamaño del soporte para pintar al principio será grande; pero habrá que revisarlo según el tamaño de la herramienta.

Por otro lado, será importante tener preparadas las mesas con las hojas pegadas o sostenidas a la superficie. También hay que tener listos los colores, que en el caso de la témpera no estarán muy acuosos. Pueden estar en envases con boca ancha a condición de que no se puedan volcar. Los pinceles recomendables son aquellos anchos, de cabo largo, y se pueden incorporar a lo largo de las exploraciones otros con cerdas y con cabo más corto. Aquí podremos alternar hojas de tamaños más chicos.

Asimismo, se puede proponer también pintar en el piso con rodillos, sobre hojas grandes o papel de envolver blanco, pegado al piso con cinta de papel. En este caso, se le agregará a la témpera un poco de harina para espesarla y se colocarán los colores en palanganas. En cualquiera de estas actividades, es necesario contar con un docente y/o adulto que atienda a más o menos tres niños.

Es importante prever que algunos de ellos intentarán pintar las paredes o el piso. Es un buen momento para explicarles que se trabaja sobre los soportes destinados a tal fin, como parte de la enseñanza del uso social de los espacios, los materiales y las herramientas.

Como en el caso de las primeras incursiones con estos materiales, para pintar no solo hay que prever cuestiones materiales, sino que el docente debe estar preparado para subsanar los problemas que se presenten. Debe tener a mano trapos, esponjas y mucha paciencia en estas primeras exploraciones, que son tan apreciadas por los niños, pero que pueden confundir al docente desprevenido, ya que así como en general les gustará explorar materiales y colores, hay que contar con que algunos niños no querrán ensuciarse. Muchas veces en las casas los reprenden cuando están sucios. Esta también es tarea de los docentes y de la institución. Se informará a las familias que el delantal de jardín es para ensuciarse, que los aprendizajes más importantes que hacen los niños en la institución están relacionados con la exploración y que estas experiencias demandan de atención relajada, es decir, no tener en cuenta el cuidado del delantal. Otra cuestión a considerar en estas primeras experiencias es la actitud del adulto, ya que esta actividad inicial será decisiva en las relaciones que entablen los niños con la pintura. El apoyo ante las dificultades será de suma importancia.

Modelar

Modelar es usar un material maleable que facilite la aparición de formas tridimensionales que se arman y desarman en un proceso continuo entre producción, exploración y observación, que puede devenir en producciones tridimensionales anticipadas por el “autor”. Los niños pequeños están en una constante exploración de materia, materiales y objetos, y muestran curiosidad por todo lo que los circunda. Cuantas más oportunidades y ofertas variadas tengan a su disposición, más enriquecerán sus exploraciones y su comprensión del mundo circundante. Es así que la tierra y la

arena –dos elementos muy cercanos a todos los niños– serán las primeras en recibir la acción de manos y pies de los pequeños en sus intentos de asirlos, lo cual provocará resultados diversos que los niños irán descubriendo en el placentero accionar lúdico-exploratorio.

En estas actividades, comienzan a observar cómo estos elementos se escurren entre sus dedos y experimentan armando pequeños montoncitos. Estas acciones también pueden realizarse con harina o fécula de maíz, además de las mencionadas tierra y arena, las primeras experiencias en que el niño modifica un elemento y lo convierte en tridimensional. En esta actividad hay una transformación de la materia, a diferencia de cuando los niños apilan objetos, cuando también incursionan en la tridimensión. Esto debe ser alentado por la palabra del adulto, que le pondrá nombre (como ya señalamos en el caso de los grafismos).

Las primeras acciones sobre estos elementos (tierra, arena, harina, fécula de maíz) se vinculan más con experiencias relacionadas con dactilopintura y grafismos, en tanto lo primero que aparece es dejar marcas. No obstante, serán tridimensionales cuando tengan una cantidad suficiente de material para poder salir del plano. Para que esto suceda, se podrán usar las mesas de arena, (6) ya que estas son una posibilidad para que los niños no solo manipulen esta materia, sino que comiencen las acciones en altos y bajos.

Desde los 18 meses, los niños pueden incursionar en las exploraciones con masa, plastilina, barro de florería y arcilla. En general, se les ofrece primero masa fabricada por el adulto, ya que es más blanda y maleable. Sin embargo, tanto el barro de florería como la arcilla, si están en el punto adecuado, son más dúctiles y se puede trabajar con una cantidad mayor y más apropiada al interés de los niños.

El modelado con arcilla tiene un componente muy ancestral, ya que las culturas de la antigüedad realizaban utensilios para uso diario y también esculturas. Hay, además, un placer muy primario en el trabajo con las diferentes calidades de barro.

Los niños exploran estos materiales maleables, y los primeros pedacitos o pedazos de arcilla sobre los que van actuando y observando se convierten en los primeros objetos escultóricos, es decir, formas con volumen, que tienen tres dimensiones: alto, ancho y profundidad. Esta característica permite apreciar y observar lo producido (como todo lo tridimensional) desde distintos ángulos, para poder verlo en su totalidad.

Al igual que los adultos cuando trabajan con estos materiales, los niños rápidamente reconocerán que tienen dos posibilidades: la primera consiste en sacar arcilla del bloque (esto se llama “desbastar”) y la segunda, ir modelando por *adición*, es decir, sumar distintas partes que se irán uniendo para conformar la imagen final.

Si bien en un principio es necesario explorar el material con las manos, después de varias propuestas se les podrá ofrecer palitos, cucharas y cuchillitos de plástico. Es importante insistir en que estos elementos deben ofrecerse recién cuando los niños hayan trabajado en varias propuestas con barro y arcilla y hayan explorado el material en profundidad, ya que si no se verán atraídos por estas herramientas y su necesidad de explorarlas y desatenderán las problemáticas propias de la arcilla y el barro. La arcilla ofrece a los niños la posibilidad de elevar sus modelados, algo que no pueden lograr con

la masa, que les permite alcanzar una altura mínima.

Es interesante llevar un registro fotográfico de las producciones de los niños en sus trabajos tridimensionales. Se sorprenderán cuando les mostremos algunos objetos fotografiados realizados por ellos mismos. En estas edades, los niños en general trabajan solos en su modelado. Sin embargo, algunos pueden inclinarse a intentar trabajos de a dos.

Hay otras producciones tridimensionales posibles para los niños pequeños: las relacionadas con la construcción con bloques o diferentes objetos y las instalaciones. Es común que los adultos ofrezcan a los niños objetos para que apilen, con la intención de entretenerlos; sin embargo, en estas acciones aparece la tridimensión y, si hay un adulto que lo intenta, también un juego plástico. Para eso, debe tenerse en cuenta la observación intencional sobre lo que se va realizando y los diversos puntos de vista además del gusto estético. Al igual que los mayores, el niño tendrá que resolver problemas de equilibrio para que lo que está apilando no se caiga. Las marchas y contramarchas serán observadas por el adulto que, en este caso, celebrará los logros y alentará a los niños a que lo intenten nuevamente cuando las construcciones realizadas se caigan.

En propuestas que atienden a los criterios de continuidad y secuencia en construcciones, los niños ya acostumbrados a este tipo de actividad pueden trabajar de a dos o de a tres, y es común que comiencen en un grupito para pasar a accionar en otro. En general, se observa una interacción por momentos errática de intereses cruzados entre lo que hacen y con quién lo hacen.

En el caso de las instalaciones, es el adulto quien ofrece estos primeros acercamientos, al proponer un material o varios. Para este tipo de construcciones se pueden usar papeles en rollo (sostenidos horizontalmente), telas y objetos diversos, con niños de unos 3 años. Estas producciones también son efímeras y registrarlas fotográficamente es una forma de recordar lo realizado.

El docente además puede armar instalaciones para los más pequeños con cintas y telas de color, cajas y cualquier otro objeto de uso en la sala, para que el niño las observe y atravesase gateando. Esta es una actividad en la tridimensión, en la que los niños disfrutan tanto de la instalación como de sus acciones de exploración motora, y una manera entre otras de diseñar estética y temporariamente las salas.

A continuación, se desarrollan algunas cuestiones importantes respecto de los primeros modelados y construcciones de los niños y los modos de actuar de los adultos, como parte de algunos principios a tener en cuenta para pensar la enseñanza.

En las primeras actividades con materiales maleables, es necesario que el adulto tenga presente la importancia que tiene el contacto personal y táctil con ellos. Si bien a algunos niños no les gustarán las sensaciones que el encuentro con alguno de estos materiales les provoca, es posible que si observan a los adultos trabajando con ellos, y también a sus pares, después de un tiempo lo intenten.

Al igual que con los grafismos y la pintura, lo que el docente hace y dice es de mucha importancia y, a su vez, si los niños lo ven con las manos en el barro o en la arcilla, se

sentirán convocados a tocar y accionar sobre esos elementos.

Para trabajar, tanto con barro de florería como con distintas calidades de arcilla, se ofrecerá una porción cercana a un kilo o al menos una cantidad mayor de lo que le cabe en las manos, ya que este es el volumen que hace posible el trabajo tanto de sacar como de poner pedazos sobre pedazos.

Las primeras experiencias, en general, serán de un acercamiento paulatino y creciente en cuanto a la confianza con la materia. Lo primero que harán será golpearla y hundir los dedos. Luego, tratarán de pellizcarla y comenzar a sacar pedazos que llamen su atención. El docente acompaña el accionar de los niños, trabajando también y/o haciendo comentarios y preguntas sobre el barro y la arcilla, como: “Esta arcilla está blanda. Puedo meter los dedos así, ¿ven?”, “¿Es fría?”, “Es fácil hundir los dedos, ¿probaron?”. Además de poner en palabras acciones realizada por los niños, como: “Juan está sacando pedacitos y le están quedando un montón. Vamos a preguntarle a Juan cómo lo hace” o “Miremos cómo hace Juan”.

Si bien no es necesario cocer en horno de alfarería las producciones de los niños de estas edades, hay que saber que son frágiles y que influye en ello no solo la no cocción, sino el volumen de la pieza. La arcilla tiene la ventaja de ser un material que se puede usar y reutilizar tantas veces como se quiera, teniendo la precaución de mantenerla húmeda en un recipiente. En caso de que se endurezca, basta con introducirla en un balde con agua.

En las instituciones, en general es complicado guardar los trabajos tridimensionales tanto por el lugar que ocupan como por la fragilidad que los caracteriza. Al tomarles un registro fotográfico, no solamente podemos tener presente lo producido, sino que al mismo tiempo creamos un registro del proceso que ha realizado el niño, lo cual permite volver a utilizar el mismo material en reiteradas oportunidades.

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE: DE LA EXPLORACIÓN DE LOS MATERIALES A LA EXPERIMENTACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LAS PRIMERAS CREACIONES (7)

Los individuos no se desarrollan solamente existiendo, o envejeciendo, haciéndose más altos; tienen que llevar a cabo determinadas experiencias esenciales que redundan en periódicas reorganizaciones de su conocimiento y de su comprensión.

HOWARD GARDNER (1990)

¿Qué diferencia existe entre explorar y descubrir, entre producir y crear?

Pensar en el proceso que va de la exploración de los materiales a la producción y las

primeras creaciones nos lleva a analizar las relaciones entre la exploración, la producción y la creación. Estos son procesos imbricados entre sí, sobre todo en los niños pequeños, dado que su accionar exploratorio a veces puede devenir en un acto de producción creativa. En estas edades, los actos creativos se reconocen especialmente cuando el niño se detiene a mirar su producción.

Vigotsky (1986: 7-9) afirma:

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven, y se manifiestan solo en el propio ser humano [...]. La psicología llama imaginación o fantasía a esta actividad creadora del cerebro humano basada en la combinación.

El autor explica que en la conducta del ser humano existen dos tipos de impulsos: la actividad reproductora y la actividad creadora (que combina y crea). Según su perspectiva, esta actividad *combinadora creadora* enlaza la imaginación y la realidad, y en ella reconoce cuatro formas. Entre ellas, considerando los procesos creadores tal como suceden en los primeros años, nos interesa presentar en particular la primera, que consiste en mostrar que toda creación surge de combinar de un modo particular datos de la realidad. Así, explica los mitos, los cuentos, las leyendas o los sueños.

De esta explicación surge la que llama la “primera y principal ley”, que formula de esta forma:

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación (Vigotsky, 1986: 17).

A partir de esta explicación, señala que una conclusión pedagógica importante es “considerar la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora” (Vigotsky, 1986: 18), principio con el que coincidimos plenamente.

Entonces, es importante comprender que la exploración va dejando lugar a la producción creativa a medida que se reiteran las experiencias de exploración, fuente inagotable de conocimientos y reconocimientos. Esto se puede observar en las salas de jardín maternal.

Pues bien, ¿cómo aprende el niño pequeño a producir creativamente? Los niños pequeños transitan un recorrido desde la exploración lúdico-kinestésica sobre las posibilidades que ofrecen los materiales y las herramientas, hasta el descubrimiento de huellas, trazos, formas, volúmenes, producidos en reiteradas oportunidades y que serán

el inicio del camino hacia la propia creación.

Una manera de caracterizar el proceso de aprendizaje consiste en reconocer los diferentes momentos en que se observa el “hacer” de los niños. Es así que, observando las diversas manifestaciones, podemos reconocer la siguiente secuencia: en un principio miran sin tocar, luego realizan una exploración lúdico-kinestésica y, a medida que se detienen en la exploración y observan lo que están haciendo, comienza a hacerse visible cierta intencionalidad.

Comenzaremos por aquellas actividades en que los niños miran sin tocar. Las observamos en bebés y deambuladores en situaciones en que se ofrece un nuevo material. Tanto en las exploraciones con harina, arena o barro, la primera reacción de los bebés y los niños es la observación atenta, sin actuar. En general, hemos advertido una mirada dirigida hacia el adulto como un modo de recibir aprobación, permiso para la exploración. La mirada va al adulto y la acción al material, tocándolo al principio con desconfianza. Esto se repite mirando tanto el material como al adulto, hasta que prima la confianza y/o la curiosidad por lo que se está explorando. Así comienza a aplastar, golpear, desparramar, dejar caer; es decir, a realizar acciones sobre el nuevo material, explorando y descubriendo sus características particulares.

En la exploración lúdico-kinestésica se observa que los bebés y los niños disfrutan con la acción ejercida sobre el material. Aparece en los bebés un juego kinestésico, determinado por el movimiento de brazos y manos, y una variante observada se caracteriza por explorar dejando caer el material (arena o harina), desparramándolo por el piso mientras se van dejando huellas; pero los niños, en principio, no prestan atención a estas marcas, ni las miran: la concentración aparece en la acción exploratoria sobre el material.

En los deambuladores, a veces aparecen juegos rítmicos, reiteraciones de acciones de golpear y volver a repetir. En los niños de 2 años, se hace muy presente este juego exploratorio kinestésico placentero a partir de observar las acciones que se reiteran, como una suerte de juego de repetición, a su vez acompañado de risas, expresiones verbales de alegría, asombro, contagio emocional, excitación. La relación con el componente expresivo-emotivo de la actividad se hace muy presente.

Luego, podemos reconocer el inicio en la intencionalidad de la acción. Se caracteriza por la intención del niño al producir. Se observa cierta intencionalidad en el hacer, en relación con el producto que se hace presente durante el devenir de la acción. Al experimentar con barro en una sala de deambuladores, al observar lo realizado, una niña dice: “Sachicas” (en referencia a salchichas). Otro niño muestra las formas que armó en su exploración con el barro y dice contento: “Uga”. Otra niña, después de hundir los dedos en el barro y dejar agujeros, dice: “Pupo”.

En la sala de 2 años, y dibujando con marcadores, un niño intenta hacer un trazo entre dos líneas circulares realizadas anteriormente. Insiste en lograr lo que se propone. Los movimientos son lentos; mira con atención el trazo que deja el marcador. Contornea una de las manos con el marcador. Los movimientos son lentos. Cambia la herramienta de mano y continúa contorneando la otra mano. Mira atentamente.

Las nominaciones “uga”, “tota” o “pupo”, verbalizadas por los niños, podrían identificarse como una forma de reconocimiento de un producto, acaso otra forma de intencionalidad a posteriori del proceso de producción. Aparece la obra, la forma, la representación, que se reconoce a través de su nominación.

Se presentan, además, las primeras producciones intencionales en las acciones exploratorias en que se observa una anticipación en la propia acción. No hay una intención anterior al inicio de la acción pero, mientras esta se desarrolla, se dan momentos de intencionalidad reconocida hacia la producción de algo en particular.

Aquí se da el placer en la producción junto con momentos de detención, al mismo tiempo que conviven el goce en el hacer kinestésico y el intencional, característicos de los otros momentos explicados.

Por ejemplo, una niña de 15 meses, al explorar con barro de florería, se detiene y dice “tota”, y comienza a cantar “cumpa feliz”. En una sala de deambuladores, explorando con arcilla, dice que hace “choricitos” (formas alargadas) y los observa una y otra vez para luego mirar lo que había realizado antes, de mayor tamaño, que también denomina “tota”. Observa ambas producciones y, con un gesto de placer, coloca sobre lo que denominó “tota” las formas alargadas.

Otra niña que ha dibujado caras golpea la punta del marcador reiteradamente sobre la hoja y deja en ella muchos puntos. Ante la pregunta del adulto, dice: “Son las huellas”, y mira la hoja, “de los gatos”. Vuelve a mirar la hoja y sonríe.

LOS “HACERES” DE LA APRECIACIÓN: MIRAR-APRECIAR.

EL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN. ALGUNOS PRINCIPIOS PARA DISEÑAR PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Hay un estado de ánimo particular entre el hombre y las cosas del mundo circundante que no pasa por la dominación, y que va más allá de la mera comunicación. Este estado, que puede aparecer ante una obra de arte o ante la noche estrellada, es la contemplación estética. Esta, aunque no tenga nada que ver con la actividad que exige la tarea productiva y transformadora, es una experiencia diferente a la pasividad, al abandono o a la inercia. Contemplar estéticamente un objeto es colaborar emotivamente con ese objeto, es habitar junto al objeto.

LUIS FELIPE NOÉ y HORACIO ZABALA (2000)

¿Qué diferencia hay entre percibir, apreciar y contemplar?

Desde la didáctica general, una de las formas de enseñar que considera Aebli (1998:

74) es la relacionada con la contemplación y la observación. Dado que un niño no es capaz de ver lo esencial, propone educar la capacidad de observación afirmando que el contacto sensorial es una condición necesaria pero no suficiente de la contemplación.

La percepción está ligada al pensamiento, ya que al percibir ponemos en funcionamiento la memoria en imágenes y criterios o conceptos que fuimos armando acerca de la realidad. Algunos autores se refieren a la percepción como aquello que permite al niño pequeño aprender a explorar, reconocer y discriminar objetos o formas por medios táctiles y visuales. (8)

La exploración activa está altamente imbricada con la percepción, ya que en esta se ponen en juego, entre otras cosas, la observación visual y la captación de aspectos esenciales sobre lo que se explora. Se juegan, además, las percepciones táctiles, olfativas y gustativas. La observación está ligada a la necesidad de obtener información de aquello que capta nuestra atención.

Hablamos de “observación” al contemplar imágenes, y no lo consideramos sinónimo de “percepción”. La percepción es lo primero, lo que uno capta con más o menos intensidad de acuerdo al contexto personal y circunstancial; en cambio, la observación consiste en dar una dirección intencionada a nuestra percepción. Tiene que ver con atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar; observar, teniendo en cuenta características y aspectos como el color, la textura, la forma, el tamaño, el olor, etc. (9) Al observar los materiales y realizar actividades, logramos que el niño observe, identifique y analice.

La apreciación implica valoración, sentimiento; está relacionada profundamente con la contemplación y el disfrute de las obras artísticas. Requiere de la construcción personal y sensible. (10)

La contemplación requiere, entre otras cosas, de una lentitud de la mirada. Y esta debe ser de apertura, sensible y receptiva. El que contempla se detiene ante lo que mira, casi con reverencia. Para contemplar hay que deshacerse de los preconceptos. Se observa que, para aprender a contemplar y disfrutar de una obra de arte, se requiere tiempo, paciencia y serenidad.

¿Qué se ofrece para ser observado, apreciado?

Es interesante señalar que, en general, no se da mucha importancia a las imágenes que se ofrecen para mirar o acompañar los espacios institucionales en que transitan los más pequeños; y, nos aventuramos a afirmar, tampoco las que se utilizan con niños de nivel inicial y de la escuela en general. Ni son objeto de una observación intencional la naturaleza y aquello que rodea a la escuela, que puede ser apreciado por los niños si hay un adulto que lo quite del anonimato y lo señale para que sea mirado, disfrutado y apreciado como, por ejemplo, ir y venir de la casa a la escuela, salir al parque o al patio, o detenernos a mirar por una ventana de la sala.

Si consideramos que el desarrollo de la imaginación está relacionado con los conocimientos a partir de la exploración por medio de los sentidos y que los más

pequeños a veces solo tienen la oportunidad de este desarrollo en contextos educativos, es esperable que sea un tema a tener en cuenta al pensar en su desarrollo integral.

Las propuestas de enseñanza deberían jerarquizar la observación de todo tipo de imágenes, no solo las decorativas y artísticas, sino también las de la cultura en general y, como decíamos, de la naturaleza.

Los objetos culturales posibles de observar son cuantiosos: una plaza desde los bancos, la calesita, los juegos, además de las posibles esculturas. Todos ellos son lugares frecuentados por los niños y sus familias. Hemos observado que los adultos en ocasiones muestran o señalan aquello que les llama la atención, y esta acción, además de incentivar la percepción y la observación, conecta a las personas con escenarios cotidianos estéticamente interesantes.

En cuanto a las instituciones educativas, es interesante seleccionar y tener a mano, para mostrar a los niños, imágenes o reproducciones de pinturas, dibujos, fotos, etc. Algunas sueltas y preparadas adentro de folios para observar y manipular, adaptadas funcionalmente a estas edades. También libros con reproducciones de pinturas, dibujos y fotos.

Es importante que los niños miren solos y que el docente interactúe con uno o dos niños. También podría hacerlo con grupos pequeños. Estas posibilidades son las que conllevan a diversos intercambios entre el niño, la obra, el adulto y otros niños, por ejemplo, si es en grupo.

Para las paredes de la sala y de la institución, habría que seleccionar imágenes no estereotipadas, con diversidad de estéticas y estilos.

Para potenciar la observación y la apreciación, es necesario tener en cuenta, además, la selección del lugar y la altura.

Respecto de aquello que rodea a la escuela, hay numerosas opciones: el cielo con sus tonalidades, un árbol que cambia de color según la hora y la luz, las plantas en macetas que quizás haya en las ventanas de la sala. Si existe la posibilidad de detenerse bajo un árbol a mirar la copa, esto tiene que ver también con el punto de vista: cómo se ve lo que se mira según desde dónde se lo mira. En esta práctica, obtenemos la posibilidad de conocer más aquello que observamos.

También es importante rescatar y mostrar las producciones en el momento en que los niños están trabajando. Las apreciarán y comenzarán a valorarlas a lo largo del año, pero es el adulto quien les otorga la primera importancia. Los niños bien pequeños pueden mostrar sus garabatos cuando reconocen las marcas que dejaron. Por ejemplo, Uma, después de un encuentro con su abuela en el que las dos dibujaron, levanta su pizarra y la muestra. Antes, el adulto había mirado su propio trabajo y lo había levantado de la mesa para mostrarlo.

A través de cada una de estas posibilidades para percibir, observar, apreciar o contemplar, podemos analizar qué le sucede al niño pequeño.

Cuando el bebé o niño de 1 año detiene la mirada, señala, observa y verbaliza, afirmamos que *aprecia*. Cuando, además, elige la imagen, selectivamente del resto, afirmamos que *contempla*. Con relación a cómo tienen lugar los procesos de

alfabetización estético-cultural vinculados a los aprendizajes de apreciación, podemos afirmar que es central la *reiteración/recursividad* del proceso de mirar uno o diferentes objetos en un itinerario que se reitera como una *coreografía vital para apreciar*. Esta afirmación se desprende de una investigación (ya citada) en la que observamos a una mamá y su niño de 1 año recorrer el espacio que iba de su casa al parque. En ese paseo cotidiano, observaban árboles, palomas y la calesita a la que llegaban.

En el niño se observa que elige lo que mira, lo busca, espera a que aparezca, gesticula su placer por verlo y, en algunos casos, lo señala; así comunica aquello que elige al adulto que lo acompaña. Hay una alternancia de miradas. Contemplan tanto el niño como el adulto. El objeto contemplado es de ambos, ya que comparten ese placer y se lo comunican el uno al otro. En esta interacción hay comunicación, diálogo y triálogo. Sin hablar, solo con miradas y gestos, ambos participan de una coreografía visual para disfrutar contemplando. El objeto elegido tiene características como movimiento, color o sonido. Es un espectáculo para mirar y detenerse.

Frente a la presentación de reproducciones de obras de artistas, podemos reconocer diferentes momentos por los que atraviesan los bebés y niños pequeños. Se reconoce, en un principio, un momento en que el aprendizaje está centrado en la exploración de las propiedades físicas del objeto. Los bebés que están en una etapa exploratoria, al tomar los libros como objetos físicos, los chupan, los retuercen, los sacuden, los aplastan o los tiran. Otro momento diferente sucede cuando, ocasionalmente, exploran propiedades de las reproducciones como objetos a ser chupados, sacudidos, etc. Asimismo, por momentos concentran su atención en la observación.

DECISIONES ESTÉTICAS AL DISEÑAR EL ESPACIO

El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades [...]. Será facilitador o, por el contrario, limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha.

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA (1987)

La arquitectura debería ser un camino hacia la infancia, humanizándola, ya que la entendemos como proveedora de articulaciones entre el hombre y su entorno, y no solo desde su aspecto funcional. Es valioso utilizarla como elemento develador de las vinculaciones entre los espacios sentidos y explorados emocionalmente desde el juego.

Si consideramos el espacio como una variable didáctica en la cual se establecen diferentes relaciones y aprendizajes, se lo tendrá en cuenta a la hora de diseñarlo no solo estructuralmente, sino desde las decisiones dentro de cada sala. Así serán pensados *para* y *por* las diferentes propuestas de trabajo en el aula. En este sentido, la variable espacial se complementa con lo estético.

Es poco frecuente que las instituciones escolares den importancia a estos dos aspectos (espacial y estético). Por otro lado, la escuela constituye un espacio público, un lugar físico de tránsito, estancia y convivencia social donde se entablan y establecen relaciones cotidianas de comunicación. A estos espacios hay que considerarlos como una fuerte potencia formativa, provocada tanto por las *configuraciones estéticas* de estos como de las normas que regulan su uso. Esto último será diferente en cada comunidad, ya que en su concepción influyen los aspectos culturales, históricos y éticos.

A su vez, los espacios serán cargados de sentido y subjetividad según las experiencias vividas en ellos. Los vínculos que se establezcan entre los adultos, los niños y los lugares estarán atravesados por las interacciones que darán lugar a juegos, y a lo que podríamos denominar “apego al lugar” o “identidad”, entre otros. Dice Liliane Lurçat (1982): “La vida imaginaria transforma los lugares reales, que se cargan de subjetividad. Y el espacio real o espacio objetivo es el soporte de los juegos de ficción y de los sueños. Espacio real y espacio mental quedan así relacionados”.

Cada persona se nutre de lo que vive; estas experiencias están determinadas, en gran medida, por el ambiente social donde se habita, e influyen de manera determinante en la formación de los criterios estéticos de cada uno de nosotros. El jardín, como institución, tiene la posibilidad de ampliar los campos de conocimiento de los niños.

Sin embargo, no puede dejar de considerarse la influencia que tienen sobre todos nosotros los criterios que, por ejemplo, sostienen los compañeros sobre lo bello. Tanto es así que a veces terminamos pensando que algo es lindo porque a nuestro alrededor todos opinan que lo es. Un ejemplo de esto es lo que *está de moda*, aquello que utiliza o consume el grupo al que pertenecemos.

Sin embargo, el gusto es personal e individual. La belleza puede ser percibida o no, ya que hay preferencias de gusto relacionadas con la edad, el temperamento, el lugar en que se vive, etc. Los criterios de valoración estética (en la mayoría de los diferentes niveles de educación) tienen prejuicios que se mantienen hoy en día y que poco tienen que ver con las necesidades y los aspectos relacionados con las posibilidades de ampliar los campos de referencia.

La formación de criterios estéticos es educable cuando se la tiene en cuenta. El sentido estético se desarrolla si se tiene la posibilidad de vivir en un ambiente que lo contemple como ocasión de enriquecimiento sensible y como elemento motorizador de mayores conocimientos.

El docente y el espacio de la sala

En el caso de las instituciones educativas, será el docente quien tendrá en cuenta las posibilidades que brinda el espacio de la sala en que desarrolla su tarea y, a partir de este reconocimiento, pensará en todas las variantes favorecedoras de su tarea que puede introducir.

Nos referimos tanto al mobiliario (cunas, cambiadores, lugar con almohadones, espacio con objetos) como a las paredes y ventanas o puertas. Las paredes con

pizarrones facilitan –aunque los niños sean pequeños– no solo que el docente escriba en ellos, sino también poner imágenes y además que los niños comiencen sus primeros trazos. Por otro lado, la práctica de escribir en este caso del docente es muy interesante, ya que no todos los niños pequeños ven a sus familiares hacerlo. Cuando comiencen a desplazarse de un lugar a otro, los niños mismos intentarán imitar al maestro y comenzarán a dejar marcas. De la misma manera, en invierno se pueden usar los vidrios empañados para que comiencen a dejar marcas con toda la mano. Como decíamos, el pizarrón también puede servir de sustento para imágenes diferentes seleccionadas por el docente con sentido estético.

Respecto de los espacios comunes y las salas, tanto en las instituciones que atienden a los niños pequeños como en los jardines de infantes, será importante pensarlos desde la influencia que han tenido y tienen en todas nuestras instituciones aquellos aspectos relacionados con la *cultura infantil* que hace muchos años ha transitado por toda la sociedad. Es decir, no solo aquellos estereotipos en imágenes que atraviesan las instituciones educativas, sino toda la sociedad actual.

Pensemos también en todas las imágenes que reducen los objetos, las personas y los animales a sus rasgos más someros, y así caen en representaciones estereotipadas, infantilizadas, con una suerte de reduccionismo de sus trazos, suponiendo que los niños las captan más fácilmente. Por otro lado, la formación del profesorado debe ampliar el mundo cultural de los futuros maestros como parte de su propuesta de formación docente.

El ambiente social influye fuertemente en las referencias estéticas, y cada persona se nutre de lo que vive para formar sus propios criterios estéticos. El jardín tiene la posibilidad de ampliar los campos de conocimiento y experiencias estéticas.

Los patios interiores y exteriores de las instituciones en general no son estéticamente tenidos en cuenta, ni se consideran lugares para transformar tanto con plantas como con los colores que se elijan para pintarlos. Los árboles y las plantas son de por sí notas de color que aportan una cuota de alegría al espacio.

Los aspectos relacionados que influyen en la estética escolar que deberían tenerse en cuenta son la luz, la amplitud del espacio, los colores alegres, las zonas al aire libre, el entorno del jardín, es decir, el paisaje que bien puede ser el de la misma ciudad. Las zonas en que hay plantas o macetas con plantas.

La iluminación y los colores

La luz es un elemento imprescindible en el desarrollo de una buena jornada institucional, además de servir de refuerzo de los aspectos estéticos. Esta fuente puede ser natural o artificial pero deberá posibilitar el buen desarrollo de las actividades que se realicen en los diferentes espacios. Es decir que será la necesaria y apropiada para una buena captación visual. Las dimensiones del ambiente a iluminar, las posibles ventanas o puertas vidriadas serán los elementos que determinarán las decisiones lumínicas y cuáles son las luminarias que otorgarán una buena iluminación. Hoy existe una variedad de

lámparas con diferentes colores. Es aconsejable seleccionar luz cálida y fría ya que da la sensación de luz natural.

Si bien el ideal es una institución con salones aireados, con luz natural y de un tamaño proporcional a la cantidad de niños que concurren, no se puede dejar de considerar aquellas que funcionan aun sin estas condiciones y pensar posibles soluciones intermedias, es decir, cómo subsanar algunas deficiencias para potenciar su uso.

Los colores también influyen en la luminosidad de los espacios y aun un salón o sala pequeña podrá aparentar ser más grande o más chica según el color que se elija. Los colores claros dan la sensación de agrandar los espacios. Además, otro recurso posible es colocar un espejo, ya que refleja y aumenta la aparente capacidad del espacio. Si se tiene la posibilidad de observar un árbol a través de una ventana, se lo colocará de tal manera que se vea reflejado en el espejo, lo que dará la sensación de tener otra ventana en la sala. (Se recomienda usar un material símil espejo.)

La selección de los colores se basará en el espacio y la función del lugar. Un color para un pasillo no debe cumplir las mismas condiciones que el seleccionado para un salón, un salón de usos múltiples (SUM), un patio, etc.

Se pueden pintar los lugares donde los niños pasan muchas horas en la gama de los azules y verdes, ya que las investigaciones sobre las propiedades de los colores y sus influencias los identifican como los que dan una mayor sensación de tranquilidad. Los amarillos y rojos en general son más estimulantes y alegres y más apropiados para pintar el SUM o los pasillos.

El mobiliario

Es deseable que cada equipo docente pueda tomar decisiones acerca del mobiliario y la forma del espacio para que se adecuen al uso que le dará el grupo de niños.

Los adultos elegirán distintas soluciones para guardar los elementos de cada niño. Hay quienes se deciden por percheros, por cajoneras y también por cajas forradas. Estas opciones, todas válidas, deben contemplar las relaciones entre el espacio, el volumen de pertenencia de los niños y los aspectos funcionales al grupo y la estética.

En espacios pequeños, se recomienda prescindir de mobiliario “estable” y optar por mesas rebatibles o que se puedan sacar y poner según las necesidades de la tarea planificada. También estantes a una altura accesible para el adulto pero que no quite espacio a los niños que gatean o comienzan a caminar.

Al seleccionar los muebles, hay que tener en cuenta aquellos que contemplen el cuidado del docente que se ocupará de tareas como cambiar a los niños o darles de comer, facilitando posturas saludables.

A su vez, la distribución de las diferentes zonas y los muebles propios de cada una debe permitir el desplazamiento tanto de niños como de adultos, y posibilitar una visualización total del espacio desde diversos puntos y lugares. Es decir que el docente debe abarcar con su mirada todo el salón.

La decoración

La ambientación de los espacios en que los niños pasarán tantas horas merece especial atención y, del mismo modo que los colores, la luz y las dimensiones son importantes, también lo son los objetos que seleccionemos a modo de decoración-ambientación. Podrán formar parte de estos objetos los de uso práctico y cotidiano y los de uso decorativo, como plantas y flores ricas en formas y colores que, además de enriquecer el espacio, aportan su particular estética.

Además de los objetos, la elección de las imágenes debe ser acorde a la institución y el grupo humano que se desenvolverá en ese lugar: fotos, reproducciones de dibujos, pinturas y grabados, etc. Hay que tener en cuenta su cuidado y dónde serán expuestas.

Al seleccionar imágenes para estas secciones hay que considerar la variedad; por lo tanto, serán útiles fotografías de personas, animales, plantas y flores, de paisajes y de escenarios cercanos a la escuela, de escenas de la vida cotidiana, y también reproducciones de imágenes figurativas y no figurativas, realizadas por artistas y también por niños mayores.

Las fotos, las reproducciones y los trabajos plásticos en general estarán ubicados a una altura que permita a los niños mirarlos sin tener que tomar una postura incómoda para hacerlo. En un principio mirarán lo que se les ofrezca en su totalidad y luego se concentrarán en los aspectos que les llamen la atención. Los bebés en general se interesan por detalles de la imagen observada –o del entorno– que pueden ser tanto formas como colores. Desde bien pequeños reconocen algunas formas, como los rasgos de la madre o de otro adulto que se ocupe de ellos.

Las imágenes y los objetos deben renovarse a lo largo del año. Hay que evitar caer en estereotipos (casita tradicional y árbol, algún tipo de dibujo animado), ya que estos limitan la imaginación y en general son los que los niños ven a diario por televisión. Como decíamos en otro apartado, es la institución escolar la que puede y debe ofrecer aquellas imágenes y objetos que no son tan cotidianos y que contribuirán a ampliar los marcos de referencia y a introducir a los pequeños en el conocimiento del patrimonio cultural, el propio, el de la comunidad y el del país, teniendo en cuenta que no hay un único gusto estético aceptado, sino que lo construye cada grupo si es que se tiene libertad para lograrlo.

Las imágenes que han adornado nuestras instituciones escolares durante varias décadas están relacionadas con una supuesta cultura infantil mojigata, sin imaginación y llena de estereotipos. Sigue siéndolo aún, ya que está regida por el lucro que hacen algunos comerciantes con los productos que ofrecen y venden y que los niños piden al ver los anuncios por televisión. En general, responden a representaciones que reducen lo representado –personas, animales y objetos– a sus rasgos más someros y así caen en las representaciones antes mencionadas. De este modo, proliferan cantidades de dibujos que simplifican aquello que quieren mostrar: dibujos de perros, gatos, pájaros y una variedad de personajes animales y humanos que se repiten y aún podemos ver en salas y aulas de nuestras escuelas.

Dado que en algunos casos los niños pasan muchas horas en ese hábitat, es necesario organizarlo de tal modo que sea un lugar confortable y donde se desee estar. El docente debe ser capaz de organizar el espacio con los elementos que contenga, pensar y resolver –a partir de variantes– cuáles son las modificaciones que puede introducir. Otra posibilidad es enriquecer los diferentes “rincones” con materiales nuevos y a su vez reubicarlos en la sala de diferentes maneras a lo largo del año.

CÓMO ENSEÑAR EL LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL A LOS MÁS PEQUEÑOS: ALGUNAS “ALERTAS”

Teniendo en cuenta lo expuesto y a partir de lo observado en muchas instituciones educativas cuando se proponen actividades para los más pequeños, es necesario estar “alerta” a dos cuestiones: la primera se vincula con la “transportación” de formatos de actividades plásticas que se ofrecen a niños más grandes sin atender los modos de aprender y enseñar específicos que demandan los más chicos; y la segunda es que se debe pensar “qué” imágenes se ofrecen para ser apreciadas desde los ambientes naturales (parques), institucionales (la sala, el SUM, el patio), o disponibles en producciones plásticas de todo tipo (dibujos, pinturas, grabados, *collages*, fotografías, modelado, tallas o construcciones diversas), y de diferentes tiempos históricos y autoría.

En relación con la primera “alerta”, observamos que en las instituciones educativas en las que se atiende a los niños pequeños se valora la importancia de los lenguajes artísticos, y esto se pone de manifiesto en las planificaciones. En general, lo que se valora en las propuestas escritas no se visualiza en las actividades desarrolladas. Tal vez –nos animamos a suponer– esto pueda ser debido a la falta de posibilidades de transitar espacios de sensibilización artística por parte de los educadores. Esta reflexión se debe a la observación de las propuestas, a menudo estereotipadas, que tienen lugar en las instituciones maternas. En muchos casos, se proponen actividades que comparten con “la plástica” el material usado o la herramienta, y son en gran medida reduccionismos de actividades realizadas en las salas de niños de 3 o 4 años.

En segundo lugar, hay que estar atentos al hecho de que muchas de estas actividades relacionadas con el hacer, así como con las imágenes que se ofrecen para observar, responden a la cultura de masas tan difundida por la televisión y el mercado de objetos –de todo tipo– que se alienta a consumir. En las instituciones no se tiene en cuenta que estas son las cosas que el niño observa e incorpora diariamente ni que es posible ofrecerle otras distintas, no tan cotidianas ni conocidas, para ampliar y enriquecer sus marcos de referencia y sus experiencias estéticas.

Cuando pensamos en qué enseñar acerca del lenguaje plástico-visual a los niños pequeños de 0 a 3 años, tal como se afirma en Brandt y otros (2011a), proponemos acciones vinculadas con mirar, apreciar escenarios, pinturas, esculturas y espacios estéticos junto con los niños, y diseñar ofertas que puedan ponerse a disposición de ellos, de modo tal que sean espectadores de esas experiencias casi desde el nacimiento, además

de constituir los primeros intentos de su acercamiento a las formas, los colores y las texturas.

Además de enseñar a apreciar, también *proponemos abrir las puertas de otras acciones vinculadas con el hacer*, como dibujar, pintar o modelar. Cabe recordar que, a esta edad en particular, se enseña especialmente a explorar las posibilidades y características de los diferentes materiales y herramientas, para que los niños disfruten de juegos exploratorios donde los colores y las formas aparecen y desaparecen en un devenir placentero centrado en la pura acción sobre los objetos y materiales.

1- Este concepto se retoma de lo planteado en el capítulo 1 de este libro por C. Soto y L. Vasta.

2- La dactilopintura puede prepararse mezclando harina con agua hasta conseguir una consistencia cremosa pero que pueda esparcirse con los dedos y las manos. Si se le agrega un poquito de vinagre, se podrá guardar y usar más de un día, ya que no se descompondrá. También se le puede agregar un poco de detergente o jabón en polvo, que hará que sea más suave y también fácil de lavar. Para los niños más pequeños, es aconsejable agregarle color con anilinas vegetales (las que se usan para cocinar).

3- Trabajar con dos o tres niños es posible bajo la modalidad organizativa de la multitarea; véase el capítulo 7 de este libro.

4- El docente debe tener en cuenta que los colores tienen determinadas condiciones y que de sus mezclas se pueden conseguir colores puros y neutros.

5- Los marrones conseguidos tan repetidamente por los niños son resultado del ofrecimiento y la propuesta que se hace sin tener en cuenta que mezclando solo dos primarios no se obtienen marrones.

6- Las mesas de arena son construcciones preparadas para contener arena de medidas que pueden ser cuadradas y oscilar entre 70 cm de lado a 1 m. También pueden ser rectangulares y tener una altura apropiada para los niños que las usarán. Suelen tener un listón alrededor que sostiene la arena que se coloca en ella.

7- Las conclusiones y explicaciones presentadas aquí forman parte de los resultados publicados en los informes finales de las investigaciones “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos: el caso del lenguaje visual” (Brandt y otros, 2011b).

8- Según el diccionario de Ferrater Mora (1994), los griegos usaban varios términos que se traducen como “percepción”. El sentido más común de estos términos es el de recogida, como acción y efecto de recoger algo (que se reclama). Cicerón usa la expresión “percepción animi”, que se refiere a una *aprehensión* de notas o rasgos intelectuales (conceptuales). El significado de aquello que se refiere a la noción de percepción ha oscilado entre dos extremos: la existencia de aquello que se denomina “percepción sensible” y, últimamente, como sensación o percepción nocional. Puede haber sensación sin percepción, pero no puede haber percepción sin sensación. La gran discusión ha estado centrada en diferenciar una de otra.

Aristóteles sostiene que la sensación está dentro de la percepción. Muchos autores han concebido la percepción teniendo en cuenta solo los órganos de los sentidos. Otros han considerado que la percepción no solo incluye los sentidos llamados “externos”, sino también los internos como amar, oler o ver. La distinción entre “sensación” y “percepción”, por un lado, y “percepción” y “pensamiento”, por otro, fue propuesta por Kant. La sensación es, para este autor, el contenido al que la percepción da forma mediante las intuiciones del espacio y del tiempo.

9- Ferrater Mora (1994) define “observación” como “ver, mirar, percibir, notar. Poner la atención en algo para reconocer sus características. Acción de examinar a alguna persona, animal o cosa con detenimiento; dar una dirección intencionada a nuestra percepción”. Esto implica, entre otras cosas, atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar.

10- Ferrater Mora (1994) define “apreciar” como “captar o percibir algo por los sentidos o por la inteligencia.

Reconocer el valor, el mérito o las cualidades de una persona o cosa. Valorar, sentir cariño o afecto por alguien. Estimar. Poner precio a una cosa”.

7. “LO QUE USTED MERECE” (1) EN EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA

Un lugar privilegiado para los lenguajes artístico-
expresivos

Mariana Macías y Rosa Violante

*Para que te duermas niño de pelo de trigo
yo le robo a aire viejo el canto de los grillos.
Para que su brillo de alas no traiga el desvelo
lo pondré en una tinaja de algodón del cielo.*
JORGE FANDERMOLE (2002)

Desde que nacen, los bebés y los niños pequeños “merecen” participar de experiencias estéticas. Es un derecho que tienen como ciudadanos, al que los adultos debemos responder en los diferentes contextos, y en particular los educadores y docentes cuando asisten a diversas instituciones educativas.

El lugar de los lenguajes artístico-expresivos en el diseño de la enseñanza para niños pequeños es central. Es uno de los ejes de experiencias más importantes que expresan los contenidos a enseñar en estas edades junto con el juego, la construcción de la autonomía en el desarrollo de las actividades cotidianas y el lenguaje. Entendemos que el juego, el lenguaje (entre los que reconocemos los lenguajes verbales y no verbales artístico-expresivos), el ambiente social cotidiano y el desarrollo personal y social constituyen los ejes en los que se organizan los contenidos por enseñar.

El modo de diseñar y planificar la enseñanza en las salas de bebés y niños de 1 y 2 años debe contemplar las particulares necesidades que tienen niños tan pequeños. La forma de desarrollar las actividades, la organización de los tiempos y los espacios deben pensarse de modo tal que acompañen a todos y a cada uno en sus recorridos exploratorios, en sus primeros intercambios con el mundo, en sus interacciones con los

adultos que los acunan y educan en un escenario sostenido en el bienestar de todos, haciendo de cada momento cotidiano un espacio de disfrute y placer al tiempo que se van enriqueciendo en la apropiación del mundo.

Nos proponemos en este capítulo ofrecer algunas reflexiones, experiencias y conceptualizaciones acerca de las formas de diseñar y planificar la organización de la enseñanza para niños pequeños, poniendo especial atención en la inclusión de la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos a través de múltiples experiencias estéticas.

El recorrido, al que invitamos a los lectores, parte de la presentación de algunos relatos de experiencias desarrolladas en el marco de la formación docente que reconocemos como potenciadoras de espacios de enseñanza ricos y respetuosos de los niños pequeños, en las cuales se trabajó especialmente con los diferentes lenguajes artístico-expresivos.

En una segunda parte del capítulo, avanzamos en unas primeras conceptualizaciones, principios, aspectos a tener en cuenta al diseñar la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos para los más chiquitos. Esta se piensa como “hoja abierta” que cada uno de ustedes o de sus equipos de trabajo sigan escribiendo y completando, dado que consideramos que la didáctica y las teorizaciones acerca de la enseñanza se construyen cuando logramos sistematizar y reflexionar sobre aquellos modos de hacer, enseñar y actuar que reconocemos enriquecedores, que lograron generar espacios de verdaderos aprendizajes para nuestros niños pequeños. Entonces, se agregarán, como nuevas “certezas situadas”, otros principios o recomendaciones o variantes posibles de los explicitados para ajustar más la enseñanza y responder verdaderamente a lo que cada niño y cada grupo necesita en particular. Por eso, “hoja abierta”.

Por último, hay una tercera parte en la que nos proponemos compartir el relato de un día de lo que ocurre en una sala de niños de 1 año. En este relato se puede leer cómo se va entramando en el devenir cotidiano la enseñanza de los diferentes lenguajes artístico-expresivos al ofrecer posibilidades de participar de experiencias estéticas.

“LO QUE USTED MERECE”: RELATOS DE EXPERIENCIAS PARA PENSAR JUNTOS

*Duerma que la noche viene oscureciendo el agua,
alzando su capa negra toda agujereada.
Prende la luna menguante su vela chiquita
y en sus ojos arde el sueño como una arenita.*
JORGE FANDERMOLE (2002)

Los relatos de experiencias que se presentan en este apartado conforman un primer repertorio posible, para que ustedes completen, de propuestas de enseñanza de los

diferentes lenguajes artístico-expresivos para las diferentes edades y/o salas del jardín maternal. Las propuestas fueron pensadas en conjunto con especialistas de cada uno de los lenguajes en el marco de la formación docente. Por esta razón, pueden leerse como propuestas desarrolladas para favorecer el aprendizaje de cada uno de los lenguajes por separado, consecuencia de una suerte de “artificialidad” propia de las experiencias diseñadas en las prácticas en la carrera de formación docente. Sin embargo, lo cierto es que en el devenir cotidiano de la vida en las instituciones, todos y cada uno de los lenguajes pueden incluirse dentro de los tiempos pensados para desarrollar experiencias estéticas donde el juego, el arte, la sensibilidad, el acceso al mundo simbólico y el tiempo de fiesta permiten que los diferentes lenguajes por momentos se presenten en forma conjunta y en otros de un modo más exclusivo o con cierta preponderancia de uno sobre el otro.

En el último relato, de juegos y rondas tradicionales, se muestra el formato característico de las experiencias estéticas que consideramos más apropiado para estas edades, donde el lenguaje poético, la poesía, la música y el juego corporal se reúnen en un placentero intercambio/trílogo estético en el que participan niños y adultos compartiendo un objeto/producción cultural, la canción de la ronda, los movimientos...

Hecha esta aclaración, compartimos un posible repertorio de ideas que consideramos muy potentes y diversas para pensar juntos la enseñanza a través de la oferta rica en experiencias estéticas para los más pequeños.

PROPUESTAS PENSADAS PARA EL PRIMER AÑO DE VIDA (SALA DE BEBÉS)

Canto y escucha para el encuentro en la sala de bebés [\(2\)](#)

El título de esta propuesta de enseñanza resume la idea de la educación integral, al comprometer en su desarrollo la enseñanza de contenidos vinculados al desarrollo personal y social, como lo es el intercambio, encuentro entre los bebés y adultos a cargo y entre los bebés entre sí, y también promueve los procesos de alfabetización cultural en sentido amplio en tanto se les ofrecen canciones, parte de nuestra cultura musical para que escuchen y disfruten. Mientras se afianza un vínculo de confianza amorosa entre los bebés y los docentes, se comparten y se transmiten la cultura y las canciones seleccionadas para tal fin. En este sentido, podemos señalar que se proponen enseñar a disfrutar de la voz cantada, compartir emociones, confiar y, en algunos casos, gozar del movimiento lúdico corporal cuando las canciones seleccionadas llaman a jugar con el cuerpo.

¿Cuándo y cómo se realizan las diversas actividades propuestas? Se incluyen propuestas de “Canto en brazos y juego con manos” en los diferentes momentos de la jornada, como “Qué linda manito”, “Este dedo es la mamá y este otro...”. En períodos

de vigilia, mientras algunos bebés exploran objetos en la colchoneta, el docente canta una canción o un tema de su elección y gusto no infantil y lo dedica a los niños, al interpretarlo *a capella* o acompañado por algún instrumento. Durante el cambio de pañales, proponen cantar canciones para hacer cosquillas y jugar con el cuerpo y, a la hora de dormir, cantan canciones de cuna, como “Canción de cuna costera”, de Linares Cardozo, o el “Arorró”, entre tantas melodías conocidas y seleccionadas. La voz y el canto del adulto que envuelve, que acuna, que da seguridad y confianza al tiempo que ofrece un espacio de deleite musical.

La construcción de la identidad a través de la lengua oral: canciones de cuna y poesías (3)

En esta propuesta, se selecciona un repertorio de canciones de cuna folclóricas (“Arorró”, “Pimpón”) y poesías para hacer cosquillitas, también folclóricas: “Por aquí pan. Por allí miel. Por allí, las cosquillitas de San Miguel”, “Cinco pollitos tiene mi tía. Uno le baila, otro le pía, otro le canta la sinfonía”. El docente recita poemas, arma escenarios para el juego del “como si” se durmieran los bebés muñecos, acuna, abraza, sostiene. En estos andamiajes centrados en las expresiones mutuas de afecto para construir vínculos de confianza, busca la mirada de cada uno, les sonríe, les habla, los abraza, les canta, comparte juegos y canciones. Estas experiencias promueven vínculos tanto individuales como grupales; se respetan las acciones de cada niño, lo cual da lugar al reconocimiento de sí mismo y de los otros. En este sentido, puede entenderse que colabora en los procesos de construcción de la identidad. Esto se da al mismo tiempo que se los inicia en la lengua oral con una primera aproximación al lenguaje poético de las poesías y las canciones de cuna.

Es una propuesta de educación integral en la que se desarrollan las actividades en el devenir cotidiano, al cambiar los pañales, al acompañarlos en la entrada al descanso para lograr un sueño pacífico, tranquilo y confiado, y al compartir momentos de vigilia realizando acciones ficcionales.

Descubriendo a los títeres en la sala de bebés (4)

Es interesante incluir en las propuestas para las salas de bebés espacios donde sea posible un primer encuentro entre los bebés y los títeres en su función dramática. Esto supone evitar consignas verbales. Se prepara un pequeño escenario en un rincón de la sala para que el títere haga su aparición y realice acciones ficcionales cotidianas (dormir, levantarse, saludar y volver a dormir). En un segundo momento, se podrá acercar los títeres a los bebés para interactuar y, por último, se pueden ofrecer los títeres para ser explorados, especialmente las manoplas y los títeres de dedos, todos de tela. Estos tres momentos pueden repetirse en todas las oportunidades que se defina. Algunos bebés, no necesariamente todos, participarán del momento dramático. La actividad dura unos

minutos y luego se pueden reiterar algunas situaciones dramáticas cotidianas.

Con este mismo esquema temporal de tres tiempos dentro del desarrollo de la propuesta, cada día se pueden incluir nuevas acciones cotidianas y dramatizarlas con los títeres, como comer, bañarse y bailar, siempre acompañados de elementos de utilería que ayudarán a representar las acciones ficcionales.

Luego de repetir estas situaciones en varias y reiteradas oportunidades, y hacer que el personaje a veces sea solicitado por los niños, también se puede presentar otro personaje/títere para representar situaciones de diálogo entre los dos, como hablar, compartir acciones, jugar y leer. Este material se puede dejar en un sector de la sala, en un amplio canasto a modo de gran bandeja, o con un pequeño teatrino de cartón sostenido en algún ángulo de las paredes y rincones de la sala. De esta manera, el niño se acercará en los momentos de actividades electivas o de tiempos intermedios (Stein y Szulanski, 1997) a explorar los títeres y pedirá a los adultos disponibles que vuelvan a representar las situaciones vistas en presentaciones anteriores.

Los juegos de crianza corporales, experiencias para la expresión y la comunicación con el acento puesto en los desarrollos sensibles de la acción corporal (5)

El punto de partida de esta experiencia supone considerar los juegos de crianza corporales propuestos por Daniel Calmels (2001) como juegos tradicionales que en su desarrollo comprometen lo expresivo corporal. Siguiendo a Calmels (2004), dentro de estos juegos se reconocen los de sostén, ocultamiento, persecución y versificaciones narrativas. Esta propuesta se centra en el trabajo sobre los juegos de sostén y, para hacerlo, se selecciona un juego/poema tradicional: “En un caballito gris, mi nene se fue a París, el caballito se durmió y mi nene se cayó. Al paso, al trote, al galope”.

Mientras se recita rítmicamente el poema, se abraza, se sostiene al bebé/niño pequeño y se lo lleva a vivenciar a “upa” del adulto los diferentes ritmos: “al paso, al trote, al galope”. Este formato que ofrece tres cambios en la velocidad del movimiento se reitera y el bebé disfruta de la repetición, de tal modo que cuando comienza a apropiarse del juego puede anticipar la secuencia de acciones encadenadas. En tanto se acompaña la realización de movimientos expresivos rítmicos, podríamos señalar que estas experiencias estéticas pueden iniciar el camino de la sensibilización y disfrute por el movimiento corporal expresivo, rítmico, creativo, propio de la danza en tanto lenguaje artístico-expresivo. Este intercambio corporal inicial entre el adulto y el bebé/niño pequeño, abrazado, sostenido, “bailado” rítmicamente, tiene notas compartidas propias de la danza.

La propuesta pedagógica consiste en una primera actividad dentro de la secuencia donde se ofrece jugar individualmente, en diferentes momentos de la jornada al “caballito gris” con el docente. Si bien es la primera actividad de la secuencia, esto no implica que se hará una sola vez. Se realizará reiteradas veces con el mismo niño, con otros niños y en diferentes momentos de la jornada. Durante la higiene, mientras un docente ayuda a lavarse las manos, otro puede armar la sala para desarrollar esta actividad; en el

momento del juego en el parque, cuando algunos comienzan a despertarse de la siesta.

Como segunda actividad de la secuencia, se propone continuar con los movimientos de “al paso, al trote”, pero esta vez acompañando el desarrollo del juego con versiones musicales de canciones de caballos que evocan los mismos movimientos: “Este caballito quiere galopar. Ico, ico, ico. Vamos a parar”, “Corre, corre, caballito, corre, corre sin parar, corre, corre que en el campo te echarás a descansar. Al paso, al trote, al galope”.

(6)

La tercera propuesta de la secuencia de enseñanza plantea jugar el mismo juego de trote a “upa” del adulto, a partir de la escucha de una selección de fragmentos de obras musicales que “provocan”, que “promueven la realización” de estos movimientos. Pero en este tercer caso la música utilizada como recurso que acompaña es una selección de fragmentos del “Bolero” de Ravel, la “Marcha turca”, de Mozart, y la “Obertura de Guillermo Tell”, de Rossini (interpretada por buenas versiones discográficas).

¡Ayúdame a mirar! Algunos criterios para seleccionar imágenes estéticas para apreciar

Cuenta Eduardo Galeano (1983) que un padre quiso llevar a su hijo, que no conocía el mar, a descubrirlo:

Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: “¡Ayúdame a mirar!”.

La propuesta consiste en seleccionar diferentes imágenes y ubicarlas a la altura donde los bebés, al desplazarse, puedan encontrarlas y apreciarlas. También hay que poner a su alcance, por ejemplo en el piso, tarjetones plastificados con las diferentes imágenes seleccionadas. Otra alternativa puede ser pensar en una ventana que ofrezca un espectáculo estético por las luces que allí se hacen presentes en los diferentes momentos del día, por algo que en ella se cuelgue. Entonces, llevar a “upa” al bebé frente a la ventana y mirar juntos se puede constituir en una oportunidad para enseñar a apreciar.

¿Qué imágenes podemos ofrecer? ¿De qué tamaño?

Es importante ofrecer variedad y calidad. En este sentido, es adecuado incluir imágenes plastificadas de obras de artistas. Estas pueden ubicarse en las paredes o en canastas u ofrecerse junto con otros objetos en la colchoneta de juegos. También pueden estar en un libro de tela o plastificado.

Además de obras de artistas, resulta adecuado incluir fotografías de animales y de

personas en situaciones cotidianas: comiendo, paseando, etc.

Ofrecer diversidad de tamaños también es enriquecedor; si las imágenes son pequeñas, los niños pueden tomarlas por sí mismos y las más grandes se pueden ubicar en las paredes o muebles para proponer un espectáculo diferente. (7)

A modo de síntesis de las propuestas pensadas para el primer año de vida, queremos señalar que estas cinco se ofrecen como uno de los modos posibles de iniciar en el primer año la participación en experiencias estéticas vinculadas con los diferentes lenguajes artístico-expresivos.

Reconocer y proponer tiempos de enseñanza de la apreciación y producción estética en los diferentes momentos que se suceden en el devenir cotidiano resulta central en esta sala, especialmente por los modos de organización de los tiempos cuando el criterio atiende a las necesidades particulares de los niños; por ejemplo, respetar la alternancia entre momentos de vigilia y sueño, entre momentos de alimentación, higiene y juego. Así, es posible en estos tiempos diarios ofrecer diferentes propuestas, algunas para disfrutar de la escucha musical, otras de la sonoridad poética de las palabras, de la iniciación a juegos que comprometen movimientos expresivos propios del baile y, entre todas ellas, también las experiencias para la contemplación de imágenes estéticas: el disfrutar de mirar una fotografía, una obra artística de autor, o una ventana abierta donde las ramas de un árbol se balancean movidas por la brisa y el canto de los pájaros, algo que puede hacerse presente en una mañana soleada, por ejemplo.

PROPUESTAS PENSADAS PARA NIÑOS DE 1 AÑO (SALA DE DEAMBULADORES)

Poesías para jugar en la sala de deambuladores (8)

Esta propuesta se caracteriza por dos cuestiones clave: la primera es la selección del repertorio y, la segunda, las situaciones en las que se planifican-anticipan los poemas que se recitarán o cantarán.

La selección del repertorio se realiza atendiendo a dos criterios: se incluyen poesías para jugar con el cuerpo (recitados y cantados) y poesías para disfrutar de la sonoridad y el juego de palabras (también recitados y cantados).

Las que se usan para jugar con el cuerpo invitan al movimiento y al reconocimiento del cuerpo. Algunas se deben expresar en forma cantada; por ejemplo: “Este dedo es el papá...”, “A mis manos, a mis manos yo las muevo...”, “En un caballito gris...”. Un poema recitado para jugar con el cuerpo puede ser: “No es botoncito, es una nariz. ¡Ay que me la como! Ya me la comí”.

Entre los poemas cantados propuestos para disfrutar de la sonoridad de las palabras, encontramos: “Al agua pato”, de Carlos Gianni y Hugo Midón. Y entre los poemas recitados, “Mete cuchara, no saca nada”, “Aquel caracol, que va por el sol”.

En relación con el segundo aspecto, se propone que durante la jornada se observe a los chicos y, según las actividades que se realicen, se encuentre el momento oportuno (9) para llevar a cabo el recitado o canto, en forma individual, en pequeño grupo o con todo el grupo. En cada jornada se realizarán actividades individuales y propuestas generalizadas, si la situación lo permite, durante pocos minutos, donde todos escucharán un poema o cantarán otro. El recitado o canto se repetirá varias veces a cada niño. Los momentos pensados para incluirlas son: cuando los niños comienzan a despertarse, al cambiarles el pañal, mientras juegan libremente en el parque, al realizar una propuesta grupal o en las esperas antes de la merienda.

El placer y el disfrute por la escucha atenta de poesías observados en la realización de esta propuesta confirmó la posibilidad de iniciar a los niños pequeños en el lenguaje poético, atendiendo a formas de organización de tiempos y espacios propias de los contextos hogareños.

Límites y relatos: encuentros y desencuentros (1 año) (10)

La idea en este proyecto es enseñar, entre otros contenidos, límites, normas, modos sociales de actuar a propósito de los libros, su uso y cuidado y de las situaciones de escucha. Por esta razón, en el título se incluyen los términos “límites” y “relatos”, porque constituyen el inicio hacia la posibilidad de escuchar un cuento. En este sentido, se propone enseñar a escuchar narraciones con y sin imágenes y lectura de relatos. Observamos nuevamente un título que pone de manifiesto explícitamente la intención de proponer una educación integral, contribuyendo al desarrollo social y personal (aprender normas, límites) y a la alfabetización cultural en sentido amplio (aprender relatos y mirar libros con sus maravillosos contenidos).

Las actividades incluyen la exploración de libros en la sala y el armado de mesas de libros para que, a medida que se vayan despertando de la siesta, puedan sentarse a observarlos.

El docente transmitirá el modo adecuado de usar el libro y pasar las páginas, y leerá a pedido de los niños o como una oferta a la que se acercarán quienes lo deseen.

Como alternativa opcional a salir al parque, también se puede armar un sector con una alfombra –sábana o tela– que delimite un espacio para sentarse o acercarse, con libros ofertados además del arenero, los juegos de arrastre y otros. Las actividades de escucha propuestas son la narración de relatos con imágenes (*Osito pardo juega con una caja*, de Claude Lebrun), la lectura de relatos (*Anita junta colores*, de Graciela Montes), la narración con apoyo visual (*Anita quiere jugar*, de Graciela Montes), la narración de relatos con imágenes y sin texto (*Cuando un elefante camina*, de Keiko Kasza) y la narración de relatos con y sin imágenes (*Federico dice no*, de Graciela Montes). Se van ofreciendo diferentes alternativas de escucha como inicio, entrada a la experiencia futura de escuchar cuentos narrados y leídos por los docentes y adultos.

La selección cuidadosa de los textos que se ofrecen para explorar resulta central; a modo de ejemplo, citaremos algunos títulos: “Amasa la masa”; “Soy una tetera”; “Hola

oveja negra”; “Vueltas y vueltas en patín”; “Golpea la puerta”; “Este cerdito”, de Moira Kent; “Buenas noches Lola” y “Lola y Lalo”, de Marta Alexander, y las colecciones de Federico y de Anita, de Graciela Montes, entre otros tantos títulos posibles.

El rincón de biblioteca en la sala de 1 año [\(11\)](#)

En esta experiencia, proponemos la construcción de un rincón de biblioteca para niños de la sala de 1 año. El objetivo es crear un espacio estable que siempre esté habilitado para ser visitado por los niños, un espacio con libros de todo tipo, que “estén a la vista” tentando al “pequeño lector” para que se inicie en la exploración y la “lectura”. Un rincón estable con un pequeño y sencillo mobiliario de material resistente, cálido y lavable, como la madera barnizada u otro material de iguales características, resulta esencial para llevar a cabo esta propuesta.

Las actividades que se desarrollan apuntan a la construcción de un vínculo afectivo entre el niño y el libro. Así, se brindan espacios para la libre exploración y elección de aquellos portadores que resulten más significativos, respetando el interés de cada niño. La idea es que este rincón constituya un espacio estable construido junto con los niños, disponible y de acceso cotidiano.

Como ya dijimos, se sugiere como una tarea para desarrollar conjuntamente y paso a paso con los niños pequeños. De este modo, la secuencia posible de actividades arranca con una primera experiencia denominada “De la mesa de libros a la biblioteca”, en la cual, partiendo de una experiencia conocida por los niños pequeños como explorar y “leer” libros dispuestos en una mesa acompañados por los adultos, se les propone, al finalizar el primer momento, llevarlos ellos mismos y guardarlos en la biblioteca.

La biblioteca, como ya dijimos, debe tener una estructura que permita a los niños visualizar los diferentes libros y acceder directamente a ellos en forma autónoma.

El criterio de selección de los libros debe tener en cuenta las posibilidades de exploración que ofrezcan, dado que, por la edad de los niños, es fundamental ofrecer libros diversos que les permitan explorar las propiedades de los objetos mediante sus sentidos. Se atenderá a criterios estéticos, cualitativos, cuantitativos, de contenido y de presentación. Se deben incluir libros de imágenes con ilustraciones claras con colores brillantes, en blanco y negro y también con fotografías. Se atiende a la variedad: libros con textos breves, sin textos, libros álbum, libros informativos (que describan en forma breve algún objeto o animal), libros narrativos (que desarrollen una pequeña historia) y de poesía (que incluyan canciones de cuna, rondas y poemas tanto de autor como folclóricos).

La organización del espacio está orientada a facilitar el accionar autónomo de los niños. Los libros estarán ubicados en un expositor de madera con su portada a la vista para que los niños puedan anticipar el contenido y elegir en función de ello.

Los modos de actuación docente servirán de andamio para las acciones de los niños y presentarán los usos socialmente establecidos para el libro en tanto objeto portador de cultura; por ejemplo, mostrando el sentido en que se dan vuelta las páginas, a través de la

lectura conjunta, a través de la palabra y observando juntos, entre otras formas de mostrarse como lector competente.

Así se contribuye a acercar a los niños pequeños a los libros en todas sus formas de presentación y contenidos.

También se propone para algunos momentos en particular ofrecer la mesa de libros organizados por temáticas; por ejemplo: “Hoy vamos a ver libros de animales”. La cantidad y variedad de libros ofrecida resulta central a la hora de promover la posibilidad de libre elección y exploración entre los niños. Para hacerlo, hay que considerar, además de la selección de libros por comprar, la posibilidad de hacerlos en forma artesanal, por ejemplo junto con las familias, siempre atendiendo a los criterios de contenido, estética y adecuación para los niños pequeños.

Luces y sombras como una forma de intervenir los espacios para proponer experiencias para la expresión y la comunicación, con el acento puesto en los desarrollos sensibles de la acción corporal [\(12\)](#)

La propuesta está pensada como un recorrido que va desde la exploración del espacio hacia el enriquecimiento de los desplazamientos y movimientos realizados en él, utilizando el recurso de las luces y las sombras como disparador de dichas actividades. Por esta razón, al diseñar las actividades se toman dos contenidos fundamentales que deben enseñarse a lo largo de la secuencia: la exploración del espacio y la apreciación de producciones propias y de los otros (docentes y pares).

Dentro de la exploración del espacio, se utiliza el recurso de las luces y las sombras, junto con la música especialmente seleccionada [\(13\)](#) para fomentar el desplazamiento de los niños y la utilización de diversos movimientos expresivos.

En este sentido, la primera actividad tiene un carácter meramente exploratorio, mientras que en la segunda se apunta a generar nuevos movimientos a partir de consignas simples y precisas que estimulen a los niños a moverse en el espacio. Ya en la tercera actividad, al incorporar los niveles alto y bajo, los niños podrán desplazarse por el espacio utilizando otras partes del cuerpo y así enriquecerán aún más su repertorio de movimientos. De esta manera, también se propone enseñar otros contenidos que complementan los mencionados anteriormente; estos son la producción de movimientos creativos y la exploración de niveles en el espacio (alto y bajo).

En cada actividad se ofrecen dos momentos: uno de exploración y producción de movimientos creativos, como un inicio al baile, y otro de apreciación de diferentes combinaciones de movimientos creativos realizados por otros frente a ellos, por los docentes u otros adultos profesionales en un video proyectado.

Los momentos de apreciación pensados para cada actividad están destinados a permitir que los niños puedan participar como observadores y/o público. En la interacción y alternancia de estos diferentes momentos será posible que, a partir de las apreciaciones, se generen movimientos y desplazamientos en el espacio más ricos en cada actividad. En diferentes propuestas de la secuencia se parte de un espectáculo y a

través del teatro de sombras producidas con diferentes movimientos de los docentes estéticamente pensados, se arman imágenes para ser apreciadas, movimientos, luces y sombras.

Entonces, la intervención del docente parte del armado de escenarios que favorezcan el movimiento y el desplazamiento de los niños, la utilización de materiales creativos con propuestas y consignas “disparadoras del movimiento”; brindando su disponibilidad corporal para ir enriqueciendo el repertorio de movimientos y desplazamientos de los niños, e incentivando de esta forma la paulatina creación de la propia danza de cada uno de los niños de la sala de 1 año.

PROPUESTAS PENSADAS PARA NIÑOS DE 2 AÑOS

El cuento y la autonomía en la sala de 2 años [\(14\)](#)

Al igual que en muchas de las propuestas ya presentadas, desde el título se expresa la intencionalidad de atender a los dos ejes de la educación integral. Se contribuye al logro de una conducta progresivamente autónoma en el caso particular de los cuentos.

Se propone enseñar autonomía a través de la posibilidad de elección del libro para mirar, hojear, “leer”, a través de la asunción de la responsabilidad del cuidado del libro y su uso adecuado según las representaciones culturales. Se propone enseñar a escuchar cuentos, explorar textos escritos, hojear los libros tratando de atribuir sentido a las ilustraciones, y así se promueve una progresiva adquisición de pautas, normas y actitudes en relación con el cuidado del libro y su uso correcto.

Se realiza una selección diferenciando cuentos para “leer” escritos en libros y cuentos para narrar y que los niños escuchen. Se propone enseñar los cuentos folclóricos y literarios atendiendo a una cuidadosa selección. Por ejemplo, para leer: *El auto de Anastasio*, de Graciela Montes, y el cuento folclórico *El gatito negro de la cola blanca y la gatita blanca de la cola negra*, y para narrar: el cuento folclórico *Los tres chanchitos* y *Choco encuentra una mamá*, de Keiko Kasza.

Las actividades propuestas son variadas, por ejemplo, la lectura del docente a todo el grupo, la lectura “no convencional” de los niños (cuidando los libros) en la sala, en mesas, en el parque sobre telas a modo de alfombras. También en otros momentos se incluye la posibilidad de armar dos o tres espacios simultáneos donde los niños puedan elegir entre escuchar al docente que narra, mirar libros o disfrutar de la lectura compartida del libro con otro docente.

Instalaciones sonoras móviles [\(15\)](#)

Esta propuesta se basa en el armado de un escenario que ofrece posibilidades de exploración sonora de diferentes materiales. El conjunto “base” de los materiales que se

ofrece tiene en cuenta distintas variables: el tamaño, el grosor y el tipo de material; se ofrecen tubos de madera, de metal, de cartón y de plástico, largos y cortos, anchos y finos. De este modo, realizando acciones sobre ellos, los niños descubren los diferentes sonidos que se producen. Se presentan estructuras donde pueden colgar (a modo de sonadores) los distintos tubos de diferentes características y “hacerlos sonar”. Se le dio el nombre de “instalaciones” porque se promueve la construcción de un artefacto que suena al ser tocado por las personas o movido por el viento. Estas instalaciones que pueden construir los niños se consideran móviles en dos sentidos: 1) porque podrán moverse de sectores, de modo tal que verán cómo suenan en espacios abiertos, el parque, o en la sala y 2) porque dado que los niños podrán poner y sacar diferentes elementos, son construcciones móviles. La secuencia de actividades tiene en cuenta que en cada actividad se den momentos de exploración, construcción, producción y escucha. Se enseñan especialmente los contenidos de la música: tocar y escuchar en todas las actividades aunque en cada una se haga énfasis en explorar y/o construir.

Se alternan las experiencias realizadas en diferentes ámbitos/espacios, en el parque y/o en la sala. Otro criterio para pensar las actividades se vincula con los materiales a presentar; podrán ser de una clase en particular (todos tubos de madera) y luego se ofrecerá más de un tipo (tubos de madera, de metal, de plástico) para que puedan comparar la sonoridad y atender a los diversos timbres propios de cada material.

El tipo de organización espacial procura armar un escenario que se ofrece para la acción respetando tiempos individuales. Se prevén algunos momentos grupales de escucha atenta y reconocimiento de diversos sonidos. Esta propuesta podrá funcionar como un sector de juegos de exploración que formen parte de las ofertas simultáneas (multitarea) pensadas para las salas de niños de 2 años.

Huellas, movimientos, trazos: un camino hacia el dibujo en la sala de 2 años [\(16\)](#)

La secuencia de actividades ofrecida en esta propuesta está organizada alrededor de oportunidades para dibujar y apreciar dibujos de artistas y de dibujantes profesionales que fueron invitados a dibujar ante los chicos y con ellos.

Las ofertas para dibujar presentan variantes: dibujo en plano horizontal, con birome negra, de varios colores, en hojas o en superficies cubiertas de la mesa, en libretas, en soportes individuales y grupales. Los materiales: biromes y tizas. Estas propuestas de libretas dispuestas para que los que se interesen puedan acceder a ellas y dibujar con biromes se desarrollan en diferentes momentos de las jornadas, a veces luego de la merienda o desayuno para los que terminan antes y dibujan mientras esperan a los demás para ir al parque. Otras veces, se ofrecen a todo el grupo. Las ofertas para dibujar también pueden formar parte de un sector en la propuesta de multitarea. Los contenidos a enseñar suponen considerar la apreciación y la producción. Esta última incluye la exploración de las herramientas y las propias posibilidades de los niños, es decir, enseñar a explorar lo que cada uno puede hacer con esa herramienta para dibujar. En general, se organizan las actividades en dos momentos: al inicio, se encuentran con la sala armada

con reproducciones y dibujos para apreciar y, en un segundo momento, dibujan con birrome, con tiza, en libretas y/o sobre diferentes soportes. En otras ocasiones, el orden cambia: se comienza por la producción y luego la apreciación de obras de artistas y de las de los niños.

Las posibilidades expresivas del cuerpo en la sala de dos, a partir de lo sonoro (17)

Inspirados en la producción rítmico-musical del grupo Choque Urbano, se pensó en trabajar con los niños pequeños diferentes posibilidades de movimiento corporal que se suceden al intentar producir sonidos con las diferentes partes del cuerpo. De este modo, se pensó en iniciar el recorrido proponiendo: “¿Se animan a mover los pies para producir sonidos?”, “¿Se animan a mover las manos para producir sonidos?”. Con estas dos primeras experiencias, se persigue el propósito general de brindar espacios para que los niños exploren su cuerpo como productor y fuente de sonido y así puedan enriquecer sus posibilidades de movimiento expresivo, exteriorizando sentimientos y vivencias. Enseñando diferentes calidades de movimiento con pies y manos, exploración del espacio total y comunicación se tiende a lograr que los niños amplíen el repertorio de movimientos creativos.

Luego de estas primeras experiencias, se les ofrece el espectáculo de Choque Urbano (18) para que observen y disfruten. Además, las docentes armaron una coreografía siguiendo la línea de producir sonidos con las distintas partes del cuerpo. El interés y la concentración de los niños al mirar el espectáculo pone de manifiesto que es muy convocante esta experiencia de apreciación para los niños pequeños.

Sombras que asombran en la sala de 2 años (19)

Esta experiencia está organizada alrededor de la disponibilidad de escenarios para explorar y jugar con sombras al mismo tiempo, y en cada oportunidad se ofrece un espectáculo con sombras para disfrutar. Se inicia con el recitado de una poesía y teatro de sombras con siluetas en el teatrino, y se continúa con un cuento y teatro de sombras con el cuerpo y objetos en pantalla grande. También se ofrece un rompecabezas de sombras con figuras en teatrino y finalmente se proponen juegos con sombras en conjunto entre adultos y niños. Todo esto para apreciar.

El teatro de sombras convoca, atrae y permite a los niños entrar en un mundo ficcional lleno de magia, personajes y actuación.

PROPUESTAS DE MULTITAREA EN LAS DIFERENTES SALAS Y PARA DISTINTOS MOMENTOS DE LA JORNADA

A continuación, vamos a presentar algunas formas de organizar el despertar luego de la siesta con experiencias de multitarea.

El despertar en una sala de deambuladores con una propuesta de multitarea [\(20\)](#)

Esta propuesta surge con la intención de ofrecer a los niños de 1 año mayores oportunidades de aprendizaje a partir de la reorganización de los tiempos y los espacios institucionales. Habitualmente, durante la tarde, luego del almuerzo, los niños duermen la siesta en colchonetas distribuidas sobre el piso de la sala. La sala es pequeña y las colchonetas ocupan casi todo el espacio. A medida que los niños se despiertan, los docentes los cambian y les ofrecen la merienda que toman en un pequeño espacio disponible, con cuidado de no despertar al resto del grupo. Una vez que están todos despiertos, se colocan los abrigos y las mochilas con ayuda de los maestros y salen de la sala para encontrarse con sus familias que los van a buscar.

Teniendo en cuenta lo relatado, se observa que gran parte del tiempo de la tarde se convierte en tiempo “improductivo”, de “espera”, sin propuesta, principalmente para los primeros en levantarse. Dadas estas circunstancias, en equipo, practicantes, profesores, formadores, docentes y directivos deciden revisar y armar una nueva forma de organizar este momento cotidiano, en primer término utilizando el espacio disponible en el amplio *hall* contiguo a la sala. Así, amplían el ambiente alfabetizador extramuros de la sala y organizan tres sectores simultáneos de actividades para los niños que comienzan a levantarse de la siesta.

Se dispone allí un espacio “para jugar y explorar”, otro “para hablar, escuchar y leer” y otro “para alimentarse”. Los dos primeros, delimitados por una red de tela que los separaba parcialmente del sector de alimentación, que podía atravesarse fácilmente por una abertura y que permitía ver hacia los sectores de juego y lectura. En los últimos escenarios –establecidos en esquinas opuestas–, se colocaron tules que caían con cierto movimiento, a modo de techo, para generar espacios más íntimos y estéticos.

El ambiente para comer se diseña pensando en un espacio cómodo, seguro y acogedor para los niños, que recupera y enriquece los formatos hogareños y que favorece progresivamente su autonomía. Así, se disponen mesas con manteles de tela, centros de mesa que se van renovando (a veces se colocan hojas, otras flores y en ocasiones ramas y frutos caídos de árboles de la zona); según la necesidad, se incluyen vasos o biberones, compoteras, cucharas y servilletas, siempre según las posibilidades de los niños. Una de las maestras acompaña allí a los niños que comienzan a despertarse y que ya ha higienizado, otra se sienta con ellos y les permite desarrollar libremente la actividad al tiempo que se muestra como modelo, atenta e interviniendo cuando algún pequeño no puede tomar la leche por sí solo o proporcionándole una servilleta cuando a alguno se le cae el yogur mientras con otra ella misma comienza a limpiarlo, u ofrece una galletita acercándoles el plato a los que no alcanzan.

En el escenario para jugar y explorar, se colocan dos cajas bajas: una con cajas pequeñas de diversas formas con y sin tapa, y otra con retazos de telas de diferentes

texturas, colores y tamaños. También se disponen sobre el piso algunas torres realizadas con cajas y se colocan otras cajas con telas en su interior. Los niños que se acercan a este sector realizan múltiples acciones con los materiales; apilan y derriban las cajas, sacan las telas de las cajas y colocan otras, arrugan las telas entre sus puños, tapan y destapan cajas. La maestra los observa y por momentos se acerca a realizar alguna acción con ellos o a su lado y a reorganizar los materiales.

Otros pequeños optan por el sector para hablar, escuchar y leer, rodeado de almohadones; allí a una altura visible y accesible para los niños se cuelga un móvil con sobres en los cuales hay tarjetas con poesías e ilustraciones para que los niños elijan y también puedan llevárselas a su casa, si así lo desean, para disfrutar de la escucha de los textos. Sobre el piso hay una caja con tarjetones con poesías e imágenes. Cuando un niño toma una tarjeta, la maestra se acerca y se ofrece a leerla en voz alta. Otras veces, la docente permanece sentada y disponible observando y leyendo en silencio para sí, mostrándose como modelo.

En los días sucesivos, y para dar continuidad a la propuesta, se pueden variar los escenarios y/o los materiales; en el sector para jugar y explorar, se pueden agregar, por ejemplo, cilindros de cartón de diferentes alturas y diámetros a los materiales ya presentados.

En el escenario para hablar, escuchar y leer, se pueden cambiar algunos poemas del móvil por otros nuevos e incluir una caja con libros de poesías con imágenes.

Al finalizar el momento de juego, exploración y sensibilización literaria, las maestras invitan a los niños colocarse los abrigos y a recoger las mochilas para dirigirse al sector donde los esperan sus familias. Así se potencian los momentos de aprendizaje, reduciendo los momentos de espera y convirtiéndolos en tiempo productivo de enseñanza y aprendizaje.

Los escenarios presentados en esta propuesta fueron pensados y diseñados para favorecer el desarrollo de la educación integral en sus dimensiones del desarrollo personal y social y de la alfabetización cultural. Así, se abordan contenidos como enseñar a los pequeños a ser autónomos en el uso de utensilios en el momento de la comida; a confiar en sus posibilidades y en los otros que los cuidan y que responden a sus demandas; a disfrutar de la alimentación, la exploración y el juego; a explorar y conocer el mundo que los rodea; a actuar sobre los objetos, observar sus reacciones y reconocer sus propiedades, y a disfrutar de producciones culturales como los poemas y las producciones plásticas para mirar, entre muchos otros aprendizajes.

Iniciando la tarde luego de descansar en una sala de 2 años. Ambientes para la sensibilización estética y el juego. Otra propuesta de multitarea [\(21\)](#)

Esta propuesta que se constituye en una invitación a jugar, explorar, apreciar y crear parte de la decisión de transformar el espacio de la sala en un ambiente alfabetizador como estrategia de enseñanza, construyendo escenarios simultáneos que inviten a la participación autónoma y espontánea por parte de los niños, según sus intereses, para

propiciar aprendizajes significativos. Al mismo tiempo, la conformación de pequeños grupos alrededor de cada escenario favorece un intercambio más personalizado entre los niños y la maestra y una mayor comunicación entre los pequeños. Para que exista la posibilidad de elección espontánea por parte del niño, es requisito que el docente ofrezca diversas opciones.

Es así como se decidió presentar, en simultáneo, los siguientes tres escenarios: un sector/escenario para disfrutar de experiencias estéticas, un sector/escenario para dramatizar y jugar con títeres, y un sector/escenario para explorar y ejercitar coordinaciones manipulativas. Estos escenarios se dispusieron a diario durante varias semanas en el espacio de la sala para el momento en que los niños se iban levantando de la siesta. También se pueden ofrecer diversos temas musicales seleccionados cuidadosamente puestos para la escucha, en un rincón de los sonidos o rincón para escuchar.

En el primer escenario, se seleccionaron y dispusieron a lo largo de los días diversos objetos y materiales para la apreciación de obras de arte y fotografías, poemas y música. Se incluyeron en este espacio imágenes elaboradas y seleccionadas con criterios estéticos, ricas en colores y formas; poesías de autores reconocidos conjugadas con imágenes de obras de artistas plásticos que ilustraban su significado. Estas producciones se presentaron sobre una alfombra, se pegaron en las paredes del sector y en el mueble de la biblioteca/exhibidor. Así se procuró favorecer la formación de los pequeños como espectadores sensibles y críticos, estimular la imaginación, enriquecer su bagaje cultural y sus posibilidades al momento de crear y de expresarse.

Algunos niños se acercaron a las producciones, otros se recostaron sobre la manta y comenzaron a observar las imágenes, a tocarlas, a señalar alguno de sus componentes, a llevarles algunas a la maestra o a un compañero, a verbalizar sus impresiones, a reconocer a “la mamá” o a “la abuela” en las reproducciones; en ocasiones, se imitaban entre ellos. La maestra observaba las imágenes junto con los niños y a veces ponía en palabras lo que ellos observaban.

El segundo escenario tenía la intención de facilitar la expresión de los niños a través del inicio en la dramatización con títeres, por medio de la representación de roles y acciones y la construcción de diálogos. En este sector, se presentaron variados títeres de dedo y un telón/retablo, confeccionado con friselina y múltiples ranuras y orificios, algunos tapados con plástico transparente a modo de ventanas o con tules que simulaban cortinas.

Los niños se acercaban a los títeres espontáneamente. Exploraban los bolsillos y tomaban los títeres e intentaban ponérselos en sus dedos, algunos con mayor dificultad que otros. También hubo quienes los manejaron como muñecos, tomándolos con toda la mano. Se observó a los niños hablar, saludar, besar, llevar de paseo y acariciar a los títeres, hacerlos aparecer y desaparecer por las ventanas, cantarles una canción.

Este escenario fue enriquecido a lo largo de los días, a partir de las intervenciones de la maestra que actuaba como modelo dramatizando diferentes acciones sencillas (esconder y hacer aparecer al títere entre los orificios del retablo), o provocando

incidentes variados (un títere que busca a su amigo, o que necesita ponerse la bufanda para ir a la escuela porque hace frío). También se fueron incluyendo algunos objetos sencillos como accesorios (pequeños retazos rectangulares de tela, gorritos de tela para los títeres). Tanto los títeres como los accesorios fueron colocados en bolsillos cosidos a un costado del telón.

En el último escenario, se ofreció un espacio que invitaba a la exploración y la ejercitación de distintas acciones de coordinación visomotora, manipulaciones de objetos y realización de procedimientos propios de la vida cotidiana. Se presentaron materiales para ensartar, enhebrar y enroscar de manera tal de favorecer el trabajo espontáneo y la realización de las repeticiones necesarias de estas acciones manipulativas de las que los niños pudieran extraer información, conociendo así más en profundidad su entorno y los objetos que se encuentran en él. Los niños insertaban y sacaban fichas y tapas de las latas, abrían y cerraban cajas y latas, ensartaban las argollas en los tubos, pedían ayuda para enhebrar los trocitos de manguera a la soga, enroscaban y desenroscaban las tapas en los envases. La maestra los ayudaba cuando se lo solicitaban y realizaba los enhebrados más complejos con la red plástica y los cordones, ofreciéndose así como modelo.

Finalizado el momento de juego, exploración, apreciación y creación, las maestras invitaban a los pequeños a guardar el material de cada sector en sus contenedores correspondientes.

Día a día se fueron implementando modificaciones que enriquecieron y diversificaron los escenarios simultáneos y las posibilidades de acción que este ofrece, manteniendo al mismo tiempo ciertas regularidades para propiciar un ámbito de seguridad y confianza para que los niños desarrollen su actividad y afiancen los saberes aprendidos.

Pensando en términos de educación integral, se incorporaron así, en la misma propuesta y en sectores diferenciados, distintas posibilidades de juego, exploración, apreciación, expresión, creación y disfrute, propias de las diversas áreas/ejes de organización de los contenidos a enseñar: conocimiento del entorno físico, desarrollo cultural, personal y social, experiencias de expresión y comunicación.

Al llegar al jardín...: el inicio de la jornada con una propuesta de multitarea para la sala de 2 años [\(22\)](#)

La intención de esta propuesta se orienta a favorecer la autonomía de los niños que deciden con quién, a qué, con qué y cómo jugar, a respetar sus tiempos e intereses, a establecer una relación más individualizada entre la maestra y cada pequeño así como entre los pequeños entre sí, a ofrecer ricas experiencias de juego, de apreciación estética, de exploración y de producción.

Para hacerlo, la maestra crea un ambiente alfabetizador organizando el espacio con diversas propuestas simultáneas. En un rincón de la sala, dispone almohadones en el piso y una caja con libros de relatos y cuentos ilustrados; toma especial cuidado en la selección del material; busca aquellos libros resistentes a la exploración y el uso que

contengan textos de extensión breve, relacionados con las temáticas que interesan a los niños, con sus experiencias y sentimientos, con el mundo que los rodea, donde predominan la acción, el lenguaje sencillo, las repeticiones y las frases cortas.

En otro sector de la sala, coloca sobre el piso cajas pequeñas, planchas de cartón y algunos camiones y autos; a un costado, arma un puente con un autito debajo.

En una esquina, prepara una pequeña mesa con títeres de dedo tejidos y algunos accesorios, como pequeñas cucharas, retazos de telas, peines y mamaderas de cotillón.

Por último, en una mesa más amplia, cubierta con un mantel plástico, distribuye arcilla para modelar. A medida que los niños llegan al jardín, la maestra los recibe y los acompaña al patio de juegos, donde hay un arenero, un tobogán y una trepadora en cuya parte inferior ha atado unas telas donde los chicos pueden jugar a ocultarse y aparecer. Una vez que llegan todos los niños, la maestra los invita a pasar a la sala donde ya está el escenario preparado.

Durante el desarrollo de la propuesta, la maestra va pasando por los distintos grupos: juega con los niños, propone modos de acción simplemente a través de la realización de acciones conjuntas con ellos, lee para ellos y por ellos, arma puentes, hunde sus dedos en la arcilla, separa algunos trozos, realiza composiciones tridimensionales junto a los niños, peina a un títere... Los niños pasan por los sectores según sus intereses; sin embargo, la circulación no es permanente, sino que en general se detienen durante momentos prologados y se concentran en las propuestas que les interesan.

A lo largo de las semanas siguientes, la maestra destina todos los días un tiempo prolongado a la multitarea. Varía algunos materiales de los diferentes sectores y también cambia la propuesta de los sectores. En el sector de títeres, cambia los accesorios; en el de lectura, agrega libros nuevos y retira otros que ya se han leído reiteradamente; y en el sector de construcciones, incluye cilindros de cartón. Los días siguientes, decide cambiar el sector de títeres por uno de exploración sonora, donde incluye cotidiáfonos para sacudir (manojos de cascabeles, de cáscaras de nueces, de cintas, de llaves, de argollas de madera u otros materiales siempre seguros y bien seleccionados). También cambia el sector de exploración y modelado con arcilla por uno de apreciación de obras de artistas plásticos, y allí incluye libros contruidos por ella, bien protegidos con folios y que respetan el formato libro, con reproducciones de diversos artistas donde se representan escenas con niños.

Así, la maestra va ofreciendo a los pequeños, a diario y de manera sistemática, variadas oportunidades de juego, apreciación, exploración y producción. Tiene en cuenta que durante un mes los niños tengan disponibles propuestas relacionadas con el juego y los diversos lenguajes expresivos. Con la inclusión de nuevos materiales, amplía y profundiza dichas propuestas. Y a través de la variación en sus intervenciones, procura enriquecer las experiencias de los niños.

La multitarea en la sala de bebés

En la sala de los niños que asisten durante el primer año de vida, la multitarea resulta

constitutiva del devenir cotidiano. Así, al ingresar a una sala de bebés, generalmente cada bebé o dúos o tríos están jugando, descansando, siendo higienizados o bien alimentándose en forma simultánea; esto sucede como consecuencia irrenunciable de respetar el ritmo individual de cada bebé.

En relación con las propuestas de actividades para los momentos de vigilia, es necesario también ofrecer simultáneamente diferentes sectores para juegos, exploraciones y experiencias estético-expresivas.

Es fundamental que se organice el espacio de la sala ofreciendo al menos dos o tres propuestas variadas a la vez. Tal puede ser el ejemplo de contar con un sector para el desarrollo motor autónomo, otro para la exploración de las propiedades y apreciación de diferentes objetos naturales y del entorno cotidiano y, entre almohadones, un tercer sector donde un docente disfrute con el bebé la escucha musical o la realización conjunta de juegos corporales tradicionales como inicio al enriquecimiento del repertorio de movimientos creativos.

UN ÚLTIMO RELATO... UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA INTEGRAL: JUEGOS Y RONDAS PARA LOS MÁS CHIQUITOS (23)

En este proyecto, se les enseña a los niños las rondas populares “Juguemos en el bosque” y “Sobre el puente de Aviñón”, entre otras. La estructura de la actividad, que se desarrolla dos o tres veces por semana (también se podría dedicar todos los días un tiempo de rondas para jugar, cantar y bailar), propone tres tiempos. El momento inicial – tiempo 1– es aquel en el que juegan y cantan “Antón Pirulero” (en una versión de imitación directa para los más chicos), a modo de “pista de contextualización” para que los niños anticipen que es el tiempo del juego de rondas. Luego, un segundo momento – tiempo 2– es jugar a la ronda. Es el momento de juegos de ronda propiamente dicho, cuando se presenta cada vez una nueva ronda. Esto supone ir agregando nuevas rondas una vez por semana o cada períodos más largos, dado que no es imprescindible que cada vez sea una nueva ronda: por el contrario, a los niños les encanta repetir las que van aprendiendo lentamente, sin apuro. Aunque se sumen nuevas, también repetirán algunas de las conocidas guardadas a medida que se desarrolla el proyecto en una bolsa de juegos y rondas. Por último, el cierre –tiempo 3– supone el recitado de un poema, siempre el mismo, que indica el fin de la actividad compartida. Se propone el poema-juego con movimientos “Subo y bajo”, de Esther Schneider (1969): “Subo y bajo/muy ligero/de los pies hasta el sombrero./Digo tris, digo ras/y camino hacia atrás”.

Se propone que los niños logren recuperar un bagaje de juegos y rondas tradicionales como parte de nuestra cultura a partir del reconocimiento de los juegos que jugaban padres y abuelos. También que puedan sentir placer por el juego, disfrutar del texto poético, de la sonoridad de las palabras y comprender e incorporar el formato y las reglas

de los distintos juegos.

Esta actividad en tres tiempos puede repetirse a veces en el patio antes de ir a los juegos, en el SUM o en la sala en diferentes momentos del día según se vayan dando las condiciones para jugar. Se desarrollan también jornadas de juegos con papás, mamás y abuelos cuando se juegan los juegos y rondas en subgrupos con los familiares.

¿Por qué rondas? Porque en las rondas se cantan canciones, en muchos casos se baila, se recitan textos orales de algunos fragmentos o parte de los formatos de los juegos tradicionales.

Los juegos tradicionales y las rondas son experiencias estéticas completas, integrales, en las que se combinan de un modo exquisito, lleno de belleza (gracias a la sabiduría popular que tan bien lo sabe hacer), los diferentes lenguajes artístico-expresivos en una experiencia única totalizadora, que convoca, divierte, conmueve, que invita a ser repetida y a ser compartida con otros en tiempos de fiesta.

Y así nos vamos como en “María la paz”:

María, la paz, la paz, la paz,
Un paso adelante, dos para atrás,
Uno al costado ado ado
Al otro lado ado ado.

Y así nos vamos de este apartado, porque así nos encontramos todos y cada uno de nosotros en estos versos tradicionales que nos pertenecen y tenemos la obligación de entregar a nuestros niños.

“VOY CANTANDO AL MENOS LO QUE USTED MERECE”: ALGUNOS PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

*No es que todo esté tan calmo como estas palabras,
pero el sueño es necesario pa' que vuelva el alba.*

*No es que todo sea tan bueno como aquí parece
pero voy cantando al menos lo que usted merece.*

JORGE FANDERMOLE (2002)

Las acciones para diseñar y poner en marcha la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos que consideramos principales son:

- seleccionar los repertorios a ofrecer;
- organizar los tiempos diarios, semanales y periódicos otorgando un lugar central a

los lenguajes artístico-expresivos;

- secuenciar la enseñanza;
- armar espacios-escenarios que ofrezcan alternativas para apreciar, contemplar, escuchar, “leer”, producir, tocar, cantar, bailar, dibujar, pintar, modelar y explorar, e
- interactuar durante el desarrollo de las actividades, realizando acciones en forma conjunta con los niños y compartiendo emociones al participar de experiencias estéticas.

SELECCIONAR LOS REPERTORIOS

Esta acción docente es primordial porque, como afirma Antelo (1999), cuando se enseña, se da, se pasa y se transmiten conocimientos, herencias, valores, destrezas, actitudes, palabras, operaciones, modos de vida, modos de ser, estilos, formas, etc. Se da, se pasa y se enseña la cultura. Llamemos al conjunto de lo que se enseña cultura.

La selección de lo que se da, se pasa, se entrega a los bebés y niños pequeños es la selección de aquellos bienes-obras-producciones culturales que se consideran enriquecedores, de calidad, valorados socialmente para ser legados a los niños.

Lo primero que debemos definir es qué queremos transmitir, qué queremos entregar, y luego vendrá el cómo hacerlo, que también se constituye en contenido de enseñanza. Así, vemos cómo el repertorio es una de las dimensiones esenciales de los contenidos a enseñar.

Recuperamos lo planteado por A. Zaina en el capítulo 3 de este libro, cuando señala que se reconocen tres dimensiones del contenido a enseñar: enseñar las acciones prácticas que se realizan sobre la obra-producción estética; entonces, se enseña a apreciar a producir. En el caso de la literatura se enseñan las prácticas del lenguaje, a escuchar, hablar, “leer”. En el caso de la música se enseña a tocar, a escuchar, a cantar. En el caso de la plástica se enseña a apreciar, a contemplar, a producir exploratoriamente sobre el repertorio de imágenes seleccionado.

En segundo lugar, se enseña la obra en sí misma, en tanto se la “entrega”, se la “da” al otro; se transmite la canción, el poema, el libro, el baile, la imagen, etc. Entonces, se enseña a escuchar, a hablar, a leer un poema, un relato, un libro. Es decir, se enseñan las prácticas del lenguaje sobre el repertorio seleccionado de poemas, de libros, de cuentos, de imágenes, etc. En el caso de la música, se enseñan canciones, melodías, juegos cantados, rondas; es decir, a escuchar, tocar, cantar sobre un repertorio seleccionado.

Por último, la tercera dimensión del contenido que se enseña se refiere a la actitud de “enamoramiento”, de disfrute, por la realización de las acciones sobre los objetos culturales (libros, canciones, poemas, imágenes, danzas).

Es fundamental seleccionar los repertorios atendiendo a diferentes criterios que pueden encontrarse desarrollados en los diferentes capítulos de este libro, cada uno de los cuales se refiere a un lenguaje artístico-expresivo particular. Para cada lenguaje, se explicitan criterios de selección particulares que tienen que ver con las especificidades

propias de cada uno de ellos.

Reconocemos también algunos criterios generales a tener en cuenta para seleccionar repertorios. En este sentido, consideramos que deben seleccionarse producciones culturales de calidad, que recuperen las tradiciones populares de cada región o grupo, que sean variadas, ofreciendo obras de diferentes géneros literarios y musicales, (24) distintas danzas, imágenes variadas (25) de distintos artistas representantes de diversas perspectivas sobre lo artístico. Se debe ofrecer un universo cultural que amplíe el marco de experiencias que los bebés y niños reciben en sus hogares, que se revalorizan al incluirlos en el jardín.

DAR UN LUGAR CENTRAL A LOS LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVOS PARA ORGANIZAR LOS TIEMPOS DIARIOS, SEMANALES Y PERIÓDICOS

El tiempo y su organización arman lo cotidiano, estructuran el bienestar de los niños si se consideran muchas variables con atención, entre ellas los tiempos individuales de los bebés y niños. Debemos respetar los tiempos de aprendizaje, de sueño, de alimentación, de juego, de higiene; esto es primordial si queremos generar un ambiente educativo que ayude a los niños a construir saberes sociales, a iniciar el camino hacia una actitud autónoma para ir decidiendo qué hacer, cómo y con quién según sus posibilidades. Si queremos que se apropien del universo cultural, debemos crear condiciones de bienestar a diario que hagan de cada experiencia algo placentero y que luego se sienta la necesidad de repetirlo porque se lo disfruta, se lo comparte, se lo siente muy agradable.

Para ordenar el tiempo, es muy útil tener armados ciertos *esquemas organizadores* que ofrecen a los niños un marco de seguridad afectiva al apelar a experiencias conocidas para afianzar, ejercitar, volver a disfrutar y reconocer ciertas producciones culturales de interés para ellos, como los poemas, los juegos de crianza, las canciones, los bailes y las pinturas, entre otros.

Proponemos pensar en esquemas organizadores propios de la estructura de una actividad, de un día, de una semana o de un período a planificar.

Esquemas organizadores para tener en cuenta

Dentro del desarrollo de cada actividad, se reconocen diversos momentos/tiempos: en todos los lenguajes artístico-expresivos es pertinente pensar en momentos/tiempos de producción (tocar, cantar, pintar, bailar) y en momentos de apreciación (escuchar, apreciar, contemplar). Por ejemplo, en experiencias literarias, se dan momentos/tiempos de exploración libre de los libros, lectura de un libro elegido, lectura con parejas de niños, escucha de un relato. Pensemos en actividades literarias que se inician desenvolviendo una alfombra “mágica” cada vez que vamos a reunirnos unos minutos para disfrutar

todos juntos del recitado de un poema, de la lectura de un relato, de la escucha de un breve cuento narrado, y el cierre de la actividad con el recitado de una versificación tradicional como “Este dedo es el papá, este otro es la mamá, el más grande es el hermano, con la nena de la mano, el chiquito va detrás, todos salen a pasear”.

También hay que iniciarlos en breves momentos/tiempos de “baile” placentero, de exploración de movimientos creativos, de juegos de crianza corporales.

Veamos un modo de iniciar una actividad de apreciación-contemplación de imágenes estéticas. Un “upa” o abrazo, casi ritual, como modo de iniciar juntos la apreciación de una imagen estética (producción artística, ventana con luces y sombras, un móvil, fotografías en paredes, en tarjetones).

Los esquemas organizadores que se pueden pensar dentro de una actividad tienen que ver con incluir diferentes momentos/tiempos de producción, apreciación alternados, sucesivos; en algunas propuestas, quizás trabajar solo uno de estos aspectos en diversos momentos/tiempos: exploración libre, luego alguna propuesta específica del docente y después integrar su accionar con el de otros niños. Lo interesante es que los docentes reconozcan la estructura posible de una actividad porque esto les permite saber qué acciones proponer al interactuar con los niños, al definir los materiales y las producciones que se pondrán a su alcance y de qué manera.

También consideramos importante incluir para la reflexión la propuesta de “Momentos musicales” que Judith Akoschky desarrolla en el capítulo 4 del presente libro [\(26\)](#) cuando afirma:

Pensar en “momentos musicales” implica estar abiertos a múltiples maneras de compartir la música con nuestros pequeños alumnos. No es un formato único, estable ni susceptible de repeticiones idénticas, dado que puede ser tanto una acción repentina que encuentra eco y complicidad como un proyecto más elaborado y planificado. Adoptamos este nombre basándonos sobre todo en la acepción temporal de corta duración de un acontecimiento musical significativo, cuyo rasgo esencial es la comunicación particular que se establece entre el docente y el o los alumnos.

En el caso particular de la música, esta idea sigue, amplía y especifica, la propuesta de caracterizar el rol del docente del jardín maternal como “pescador de oportunidades”, dado que la vida cotidiana del jardín está llena de situaciones ocasionales, no previstas, y de otras que se reiteran sistemáticamente. Según Marotta y otros (2004), es el docente quien debe descubrir y aprovechar la posibilidad de enseñar en el devenir cotidiano. Esto supone intencionalidad docente puesta en práctica con flexibilidad y sentido de la oportunidad.

Por último, un señalamiento central a tener en cuenta es que estos esquemas organizadores deben funcionar como modos muy flexibles, abiertos, como un repertorio de acciones posibles preparado pero que se va definiendo en la medida que se observa a los niños con gran atención para lograr un verdadero “diálogo” educativo con ellos. No nos interesa que se armen actividades estructuradas con momentos 1, 2 y 3 siempre

iguales e inamovibles, pero sí reconocer diversos momentos/tiempos que se deben trabajar vinculados con los contenidos propios de cada uno de los lenguajes que estamos presentando, y evitar un desarrollo de acciones que, si bien pueden ayudar a los niños, quizás el docente no comprende muy bien hacia dónde apuntan.

Veamos a continuación qué podemos tener en cuenta para organizar un día, ofreciendo propuestas de educación estética apropiadas para estas edades.

Esquemas organizadores: pensar qué ofrecer durante un día es un modo de pensar todos los días

Al pensar qué ofrecer durante un día, hay que ubicar en primer lugar las rutinas estables, la alimentación, la higiene, el sueño, la vigilia. En los más pequeños, se anticipa la secuencia de estas rutinas-actividades cotidianas, pero no la duración de cada momento, dado que se respetan los tiempos y ritmos individuales.

Un día parece corto, pero si se planifica muy atentamente, puede ofrecer diversas posibilidades de enriquecer la vida cotidiana de los niños y las familias, iniciándolos desde que nacen en los procesos de alfabetización estético-culturales.

A modo de listado, proponemos todo aquello que puede desarrollarse *todos los días*. Así como se proponen a diario actividades de alimentación, higiene, juego y sueño, también queremos que todos los días o con cierta frecuencia semanal anticipada se propongan actividades-momentos para la educación estética. Durante los momentos de vigilia se pueden prever situaciones de multitarea con una oferta de por lo menos dos o tres escenarios diversos: una alfombra con libros, un sector con canastos y objetos con diferentes propiedades a modo de cesta de los tesoros; otro sector con tizas y pizarrones grandes para dibujar, libretas con biromes para realizar trazos, graficar, dibujar, y otro sector con posibilidades de trabajar la ejercitación de coordinaciones finas, ensartados, enhebrados. Son escenarios posibles a ofertar entre los que se incluyen los que enseñan contenidos de los lenguajes artístico-expresivos.

Todos los días debe haber un momento/tiempo literario breve y mágico para escuchar y deleitarse con las palabras. Todos los días hay que dedicar un tiempo a rondas, rimas, juegos tradicionales de crianza. Todos los días, una ronda de canciones, un breve momento de canto compartido o para escuchar el canto del docente *a capella* o alguna obra musical todos juntos. Todos los días, alguna espera apreciando imágenes en tarjetones dispuestos para invitar a los niños a explorar y detenerse en la observación atenta de las diferentes imágenes, siempre seleccionadas con mucho cuidado estético y temático. Todos los días, un momento de intercambio más íntimo con un subgrupo particular a cargo de cada docente (como el sistema de la “persona clave” propuesto por Goldschmied y Jackson, 2000), en un sector que puede ser el rincón de los mimos y los juegos para jugar solos, o con el docente; unos minutos en un sector particularmente “blando” con colchonetas y almohadones, con cierta definición de espacios delimitados por telas, biombos, algunas cortinas que permitan que el niño se sienta resguardado, abrazado, mimado siempre con el mismo docente en forma individual y personal. Entre

estos mimos, se pueden incluir un títere que canta una canción, un libro para compartir, un juego corporal de crianza, tradicional, unas imágenes para apreciar.

Todos los días, elegir del listado del repertorio ya seleccionado para las secuencias de enseñanza uno o dos poemas, uno o dos juegos para hacer cosquillas, canciones para jugar con el cuerpo, y mantenerlos durante un período determinado –semanal o mensual–, en que se ofrecerán durante el cambio de pañales, la higiene de manos, en forma serena y dedicada, intercambiando verbalmente con el bebé cada una de las acciones que se van realizando en conjunto.

Todos los días, cantar algo del repertorio de canciones elegidas para ese mes en los momentos de espera para recibir la alimentación; por ejemplo, mientras se calienta una mamadera, mientras se espera que llegue el puré de la cocina, el almuerzo, mientras se levantan los platos para recibir el postre, además de sentarse a comer con los chicos y compartir un diálogo ameno mientras se disfrutan los sabores de cada plato.

Todos los días, apelar a la escucha de canciones de cuna especialmente seleccionadas para acompañar a los bebés y niños pequeños a entregarse con confianza al descanso tan necesario a estas edades, al momento del sueño, entre arrullos, mimos, abrazos y disfrute por el canto de otro escuchado.

Todos los días, incluir algunos tiempos de actividades grupales particulares durante el bloque de vigilia, dirigidos a todos los niños con propuestas específicas como bailar, modelar con barro, explorar con arena, pintar y dibujar, la exploración sonora y el acompañamiento “instrumental” a las canciones conocidas que se reiteran y vuelven a cantar en un ir y volver, en un separarse y juntarse, así como el movimiento continuo, sereno y acogedor de las olas del mar que van y vuelven, que se alejan y se acercan, que nos dejan y nos vuelven a buscar. Así es como se van sumando al repertorio de experiencias estéticas, placenteras, exploratorias, enriquecedoras, todas y cada una de las ofertas que se van “haciendo amigas”, “propias”, y se van incorporando al bagaje propio que cada bebé y niño pequeño podrá ir construyendo, gracias a las ofertas cotidianas siempre presentes, elegidas con sumo cuidado como parte del proceso de alfabetización cultural y desarrollo personal y social.

Todos los días deben constituir una oportunidad para crecer, enriqueciéndose con la oferta cotidiana de todos los lenguajes artístico-expresivos. De este modo, cada momento cotidiano será productor de bienestar físico, emocional y social para todos los niños y los docentes.

Creemos que estos esquemas organizadores pueden ayudar a poner en marcha estas ideas porque permiten tener armados los tiempos sabiendo qué se quiere ofrecer y enseñar. Es importante señalar que las propuestas de multitarea forman parte de la distribución diaria y son una de las propuestas cotidianas junto con breves momentos de desarrollo de actividades dirigidas al grupo total como escuchar un relato, cantar canciones, recitar poemas y representar situaciones cotidianas, entre otras. Es decir, si pudiéramos visualizar una propuesta de distribución de tiempo semanal, junto con las propuestas cotidianas –alimentación, higiene, sueño–, se incluiría todos los días un tiempo destinado a la multitarea y breves momentos grupales.

Al pensar qué ofrecer un día en relación con el desarrollo de la propuesta de enseñanza semanal, quizás sirva compartir una posible distribución de tiempo diaria y semanal “base”; por ejemplo, para la sala de niños de 1 año:

Tabla 7.1

Horario aproximado	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
7:00	Recibimiento en las salas ambientadas en propuestas de multitarea. Ofertar dos o tres sectores.				
	Sectores: escenarios para jugar al "como si".	Sectores: escenarios para la ejercitación psicomotriz: ensartados, enhebrados, enroscar desenroscar, etc.	Sectores: escenarios con "alcancías" para meter y sacar objetos diferentes.	Se reiteran los escenarios ya presentados.	Se reiteran los escenarios ya presentados.
	Escenarios para construir.	Escenarios para la exploración de las propiedades de los objetos.	Escenario con almohadones y auriculares para escuchar música.		
	Escenarios para mirar libros de arte, tarjetones con imágenes poemas y rimas.	Escenarios para dibujar con biromes en libretas.	Escenarios con libros de arte, tarjetones con imágenes poemas y rimas.	Cajas de arena para explorar, dibujar y borrar con palillos.	
8:30	Desayuno. Mientras se espera que llegue la leche o el yogur, se propone la escucha de canciones de diferentes géneros musicales de gusto y elección del docente.*				
9:30	Juego en SUM o parque. También puede estar diseñado con diferentes propuestas que se agreguen a los clásicos juegos para las destrezas motoras. En este tiempo de juego en el patio, resulta muy adecuado estar atento a ofrecer experiencias estéticas de intercambio más personal, recitar un poema a uno o dos niños, o realizar un juego tradicional de palmaditas, entre otros. Tomarse un momento para apreciar, para realizar una exploración con arena particular. Se reiteran en forma más individualizada los repertorios y propuestas del mes ya seleccionados para la propuesta de enseñanza que está en marcha.				

Horario aproximado	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
10:30	Higiene. Cambio de pañales. Dos subgrupos. Mientras un docente cambia pañales y acompaña en la higiene, otro ofrece juegos tradicionales que realizan todos juntos: "Antón Pirulero" (versión adecuada para posibilidades imitativas directas de los niños), "El gran bonete" o "Veo, veo, ¿quién es?" (adaptaciones de los juegos tradicionales conocidos), para nombrar a cada niño. "La ronda de San Miguel", "Pisa pisuela" y otros. Esto es, todos los días un espacio para rondas y juegos tradicionales.				
11:15	Almuerzo.				
12:00	Descanso. Escucha de canciones de cuna a "upa", en colchonetas, en cunas, según el grupo de niños.				
	Canción de cuna clásica, de Brahms.	"Luna costera", canción de cuna folclórica.	Canciones de cuna populares del CD <i>Ruidos y ruiditos</i> (vol.4), <i>Pro Música de Rosario</i> , etc.	Se reitera la canción del lunes u otra elegida.	Se reitera canción del martes u otra elegida.
13:30 / 14:00	El despertar. Respeto por los tiempos individuales. Nueva propuesta de multitarea, según las edades. Entre los sectores alternativos se incluye el sector de tomar la mamadera o leche en vaso con pico vertedor. De este modo, cada uno se va despertando a su tiempo; el docente puede higienizarlo y darle la merienda en forma más individualizada o en subgrupos de dos o tres. No hace falta que todos esperen a que los demás se despierten. Por esta razón, los que van terminando pueden ir a los otros sectores a explorar, jugar, leer libros, dibujar.				
15:00	Juego en el SUM o patio, tal como se señala a la mañana. Se pueden llevar otras propuestas si se considera apropiado. Las propuestas para estos momentos se pueden mantener semanal, quincenal o mensualmente con solo algunas modificaciones. Esto permite a los niños apropiarse de los aprendizajes, porque reiteran sus experiencias y tienen tiempo de conocer, repetir, aprender. Los adultos tienen tranquilidad para acercarse a los dúos, tríos y niños solos, y acompañar de verdad estableciendo diálogos educativos, lúdicos, corporales, estéticos...				

Horario aproxi- mado	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
15:30	Actividad con todo el grupo. Según la propuesta, puede durar más o menos tiempo. También se puede intercalar una actividad del grupo completo a la mañana. Por ejemplo, escuchar un relato todos juntos, realizar una experiencia de modelado con arcilla, dibujar o pintar, bailar, realizar una producción y exploración sonora alrededor de una canción que se escuche, acompañarla sonorizándola con los cotidiáfonos ya explorados y elegidos, etc. Estas son algunas de las posibilidades de breves momentos musicales, literarios, plásticos y de danza que se pueden ofrecer a estas edades para iniciarlos en la educación estética.				
16:00	Se preparan para la despedida. Otra vez, a medida que lo hacen, pueden seguir jugando con las propuestas de los sectores estables del día o de la semana ya armados.				

* Véase en el capítulo de Judith Akoschky de este mismo libro el apartado “La música: una invitada especial”, donde se desarrollan ampliamente los modos de lograr una adecuada selección del repertorio.

Sobre esta propuesta de amplio horario, pueden construirse, según las necesidades de las familias y la comunidad, diferentes alternativas con distintos horarios de ingreso y egreso prefijados. Por ejemplo, de 7:00 a 8:30, abierto para recibir a los niños. La propuesta de multitarea prevista en esta hora y media contribuye a ofrecer esta alternativa flexible sin que los niños pierdan espacios de aprendizaje. Otros pueden ingresar de 10:00 a 10:30, o a las 14:00. Puede haber salidas luego del almuerzo a las 12:00, o a las 14:00 luego de la siesta, o a las 15:30 luego del patio. Son horarios que respetan los diferentes bloques de actividades propuestos. De este modo, no se perjudica el desarrollo de las actividades con entradas y salidas en cualquier horario y se atiende a los diferentes horarios de trabajo de los familiares que, respetando a sus hijos, no tienen necesidad de quedarse esperando una o dos horas antes de volver a casa a disfrutar del juego y la atención cotidiana en familia.

Esquemas organizadores para pensar la semana

Si el propósito es ofrecer una educación integral en el curso de una semana (a modo de unidad de análisis de una propuesta de enseñanza), se deben ofertar experiencias para ampliar el conocimiento del entorno, con actividades diversas de conocimiento físico; experiencias para la comunicación y la expresión a través del lenguaje hablado y de todos y cada uno de los lenguajes artístico-expresivos; experiencias de juego, y para el

desarrollo personal y social: aprender a estar con otros, confiar, etc.

Algunos esquemas organizadores en cierto modo “arbitrarios” pero útiles a la hora de garantizar una oferta educativa rica y variada, en particular respecto de la inclusión de los lenguajes artístico-expresivos, podrían ser ofrecer todos los lunes escuchar tango/otros géneros musicales; los martes, momento de rondas; los miércoles, recibir a los abuelos para escuchar cuentos, juegos tradicionales y poemas; los jueves, bailar. O bien se pueden tomar definiciones mensuales: la primera semana del mes, baile folclórico; la segunda, danzas circulares con las familias; la tercera, ver videos de danza clásica; la última semana, descubrir ritmos afroamericanos acompañando con exploraciones sonoras en tambores, pellizcófonos y otros cotidiáfonos pertinentes.

También podrían agregarse algunos rituales diarios vinculados con experiencias estéticas, tales como iniciar la semana todos los lunes con una ronda de canto grupal con las familias al comenzar el día. O bien todos los días, el momento de la lectura o recitado de poesías por parte del docente luego de tomar la merienda o, semanalmente, armar el rincón de los relatos de un personaje con los libros de la colección de *Anita junta colores*, y *Federico se hizo pis*, *Federico va a la escuela* y *Federico no presta*, entre otros. (27)

Entonces, estos son algunos criterios “arbitrarios” en cierto sentido, pero que organizan la oferta variada. Por supuesto que es una anticipación absolutamente flexible que debe reprogramarse a diario según las necesidades y situaciones que surjan.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden establecer ritmos, rituales que organizan, ordenan y facilitan la planificación y el desenvolvimiento de la propuesta de educación integral. A través de esquemas semanales, cuadros, listados, apuntes, cajas con poemas y bolsas con juegos se logrará contar con un repertorio seleccionado, clasificado, siempre a mano para el docente. Esto permite que cada momento del día sea una oportunidad para enseñar y aprender.

SECUENCIAR LA ENSEÑANZA

¿Cómo se piensan las actividades a desarrollar? ¿En qué orden? ¿Cómo podemos organizar las secuencias?

Tradicionalmente, la secuencia en la enseñanza se refiere al orden en el tiempo del contenido que se va a enseñar. Esto es válido también para estas edades, atendiendo a las características particulares que asumen los contenidos cuando se piensan para niños pequeños; es decir que hay que expresarlos en términos de “haceres”, (28) enseñados en contextos cotidianos, tomando como fuente de referencia los “hogares” con su lógica de tiempos personales y de espacios dispuestos para la acción autónoma.

Para secuenciar la enseñanza, se puede apelar a diversos criterios. Podemos organizarla centrándonos en la selección del repertorio; entonces, se podrían incluir repertorios tradicionales, de autor, con acompañamiento instrumental y a pura voz.

Si tomamos los diferentes tipos de acciones en el campo de los lenguajes artístico-

expresivos, se nos presentan las actividades de apreciación (escucha, contemplación) y las de producción (tocar, bailar y pintar, entre otras). Entonces, la secuencia podrá armarse alternando momentos de apreciación y de producción, por ejemplo. Dentro de las propuestas para producir, también podemos establecer “arbitrariamente” algunos criterios de secuenciación. En este sentido, se podría pensar en dibujar con diferentes herramientas (lápices, biromes, tizas) o sobre soportes de diferente tamaño, (29) pintar con diferentes colores, entre otros. En el caso de la producción sonora, podrían ofrecerse en diferentes oportunidades diversos objetos (instrumentos musicales, cotidiáfonos, juguetes sonoros). (30)

Volviendo a la elección del repertorio (para escuchar, mirar, jugar con las palabras, bailar), se puede proponer una selección particular de cada grupo de obras (musicales, poemas y relatos, imágenes de artistas, ritmos para bailar), acotada, elegida con sumo cuidado como se ha señalado en los capítulos y apartados anteriores. Así, se puede organizar la enseñanza ofreciendo algunos días de la semana imágenes de artistas; otros, fotografías; algunos días, ritmos folclóricos para escuchar o bailar; otros, tango, jazz, infantiles, etc. Algunas semanas, poemas para jugar con el cuerpo; otras, para jugar con la sonoridad de las palabras. Si bien en cierto sentido resultan arbitrarios, estos criterios permiten organizar el repertorio para que resulte variado y al mismo tiempo repetido, y logran que los niños pequeños puedan disfrutar de la reiteración, tan educativa para ellos como la inclusión pensada y anticipada de la novedad.

En el campo de las artes visuales, Eisner (1995) propone los conceptos de continuidad y secuencia, al señalar la importancia de la repetición, la reiteración de ofertas para la exploración, el disfrute, la escucha, la producción (continuidad) y, al mismo tiempo, incluir novedades que enriquezcan y promuevan saltos cualitativos en los aprendizajes de los niños.

La secuencia debe contemplar también diversas situaciones de grupo; por ejemplo, en algunas ocasiones, en dúos, tríos o grupos pequeños que se reúnen espontáneamente alrededor de un material ofrecido como escenario alternativo; en otros momentos muy cortos, una propuesta, un momento corto dirigido a todo el grupo y, en muchísimas ocasiones, las más comunes en las salas de bebés y de niños de 1 y 2 años, propuestas individualizadas que se disfrutan con un solo niño mientras los otros realizan otras actividades en simultáneo en forma autónoma.

Los lenguajes artístico-expresivos comparten algunos ejes que pueden ser ordenadores de las secuencias didácticas. Si pensamos en los dos ejes de la apreciación y la producción de imágenes, de sonidos, de movimientos, de textos, podríamos secuenciar proponiendo en forma alternada una actividad de producción y una de apreciación. Otra alternativa: un primer bloque de varias actividades centradas en la apreciación y luego otro conjunto de actividades de producción. También puede ser interesante incluir en cada actividad un momento de producción y otro de apreciación. En estos casos presentados, se concretiza la idea de que la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos tiene que considerar a la vez el tratamiento de ambos ejes. Para que los niños puedan crear cuentos, es necesario que escuchen muchos cuentos.

Secuenciar para el maestro pasa por ordenar su trabajo, y garantizar con esto la educación integral con una oferta que contemple avances y adquisiciones de novedades que enriquecen los saberes disponibles. La organización anticipada para el docente genera economía de esfuerzos para pensar qué ofrecer a los niños cotidianamente: ni siempre lo mismo, ni siempre todo diferente. Hay que evitar actuar sin un propósito orientador que exprese hacia dónde apuntamos. Es decir, es necesario tener un propósito claro y explícito referido a lo que se quiere enseñar y organizar de antemano tiempos y espacios para lograrlo.

ARMAR ESPACIOS-ESCENARIOS QUE OFREZCAN ALTERNATIVAS PARA APRECIAR, CONTEMPLAR, ESCUCHAR, LEER Y PRODUCIR, TOCAR, CANTAR, BAILAR, DIBUJAR, PINTAR, MODELAR, EXPLORAR

Este criterio se sostiene en la idea general de que el “espacio enseña” tal como afirman muchos autores (Cabanellas, Eslava Tejada y Hoyuelos, 2005), que, siguiendo los postulados de las escuelas de Reggio Emilia, proponen un trabajo centrado en los procesos de aprendizaje expresivo-artísticos de los niños y en una particular atención puesta en el diseño de los espacios y escenarios como forma principal de enseñar.

Afirmar que el espacio enseña significa que todo lo que se ofrece al alcance visual y manual de los niños debe diseñarse con criterio estético. En este sentido, presentaremos algunas reflexiones referidas a los espacios institucionales compartidos y a los espacios dentro de las salas.

Los *espacios institucionales* (SUM, parque, patios, *hall* de entrada y otros salones compartidos) pueden ofrecer diversas experiencias estéticas que apelen al desarrollo de aprendizajes de los diversos lenguajes. Los colores que se eligen para las paredes, las ventanas y las cortinas tienen que seleccionarse con atención; es importante lograr ambientes cálidos, acogedores, serenos, despejados, que se sienta placer por estar en ellos, al sentarse y mirar alrededor. Por supuesto que los gustos personales de los docentes y las familias de los niños estarán presentes, dándoles un toque particular propio de las comunidades en las que se instalan. Este aspecto es muy importante, ya que lleva a incluir una perspectiva amplia de lo que se entiende por “ambiente estético”. (31)

En las paredes se pueden exponer diferentes obras y los niños pueden acercarse en forma autónoma a observar. Por esta razón, deben estar a la altura de sus ojos y no a la de los adultos. También es necesario que se presenten en formatos protegidos con acrílicos u otros materiales de manera que, al ser tocados por los niños pequeños, no se rompan. Se pueden ubicar diferentes móviles con diseños de artistas plásticos. Todo con un criterio cuidado que excluya diseños infantilizados, pobres, banalizados de imágenes

estereotipadas comerciales que inundan los ambientes por los que transitan los niños cotidianamente. La escuela infantil debe ofrecer otras opciones, como obras, pinturas, reproducciones y fotografías interesantes.

Otra propuesta es pensar que, así como se instalan bibliotecas infantiles institucionales (es decir, espacios muy completos a los que concurren todas las salas en diferentes horarios), también se pueden armar otros espacios que permitan la presencia de los otros lenguajes artístico-expresivos. Imaginemos en la misma biblioteca un sector bien equipado para escuchar música, con una biblioteca de CD. Así como los niños buscan libros para leer, también podrán seleccionar discos para escuchar. Por supuesto, siempre con la ayuda del adulto presente. En esta misma sala o en otra, podría armarse un espacio institucional para bailar, escuchar música, ver videos de conciertos, danzas, etc., equipado con un televisor grande ubicado a la altura de los niños, donde podrán ver y escuchar diferentes interpretaciones de obras de diferentes géneros y, luego de escucharlas, podrán observar las danzas características. Al igual que en la vida social de las familias, los niños comparten ciertos espectáculos artístico-expresivos. Con este recurso, se pueden acercar experiencias estéticas muy enriquecedoras que los inicien como espectadores de las producciones culturales. Esto no excluye la posibilidad de que estos lugares estén ocupados por artistas invitados que vienen a tocar o a bailar.

Por último, si se dispone de espacios comunes, ¿por qué no armar un taller de artes visuales donde todos puedan explorar la arcilla, pintar en grandes paredes y paneles, dibujar y construir, entre otras formas de producciones de imágenes bi- y tridimensionales? Contar con estos espacios muy bien equipados facilita mucho la tarea del docente de armar y desarmar escenarios en la sala todo el tiempo.

En el SUM, pueden armarse periódicamente escenarios que se sumen a los trepadores, autos para desplazarse y otros para llevar rodando. Se puede ofrecer un sector con canastos con libros y algunos títeres; en otro puede haber cotidiáfonos para la exploración sonora, entre tantas otras propuestas posibles de armar y ofrecer. Se trata de que las propuestas para desarrollar la sensibilidad estética se entretengan en los diversos espacios que atraviesan los chicos todos los días y que ellos puedan acceder en forma autónoma a los libros, las imágenes, las canciones, los poemas escritos, porque siempre están allí, en su parque cerrado, en su sala, así como también pueden estar en sus casas.

La misma idea se puede aplicar para los *espacios dentro de la sala* de cada grupo. Allí se pueden armar escenarios permanentes, la propuesta fija de sectores donde se vayan cambiando los diferentes materiales, pero sabiendo que cuentan con un rincón de libros, un rincón musical, un rincón para la apreciación de imágenes, así como también con un sector más abierto donde pueden jugar con el cuerpo, improvisar con una pared espejada que permita verse y reconocerse, explorar diferentes acciones y movimientos creativos. Los libros están siempre allí; los chicos pueden acercarse solos, del mismo modo que al canasto con objetos para explorar sus propiedades.

Esta propuesta centrada en el diseño de los ambientes, que incluye el armado especialmente pensado del espacio físico junto con la creación de un clima que promueve ciertas interacciones, es uno de los modos de participación docente privilegiados para

enseñar los lenguajes artístico-expresivos a los niños pequeños.

Se destacan tres formas específicas centrales de enseñar arte a los niños pequeños: (32) construir escenarios-ambientes estéticos, realizar acciones conjuntas y compartir emociones en las experiencias estéticas. A continuación, nos centraremos en las dos últimas y explicitaremos los modos particulares que asumen para el caso de cada lenguaje.

INTERACTUAR DURANTE EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES, REALIZANDO ACCIONES EN FORMA CONJUNTA CON LOS NIÑOS Y COMPARTIENDO EMOCIONES AL PARTICIPAR DE EXPERIENCIAS ESTÉTICAS

Las formas de interactuar de los docentes durante el desarrollo de las actividades deben construirse artesanalmente, otorgando un lugar principal a la *observación*. Esta es una forma de enseñar, especialmente cuando se trabaja con niños pequeños. Observar a los niños pequeños y descubrir sus intereses en acción, sus modos de acercarse y sus pedidos requiere de una gran sensibilidad, respeto y una atenta mirada del adulto, que es capaz de “seguir el compás”, de entablar un diálogo educativo como en una danza de a dos o más.

Lo denominamos “triálogo estético” porque es un diálogo entre dos (adulto y niño, o niño y niño), pero a propósito de un objeto cultural (una obra, un libro, una canción, una danza). Esta interacción tan particular tiene dos aspectos específicos por concretarse: uno supone la realización conjunta de las acciones de bailar, (33) leer libros, pintar, dibujar, cantar, mirar, apreciar, contemplar, y el otro se vincula con la dimensión sensible de las experiencias estéticas y se refiere a lo que se siente al realizar conjuntamente estas acciones. Conmoverse al escuchar una hermosa melodía, o al leer un poema, o al bailar al ritmo elegido, o al explorar las formas que aparecen al modelar con barro es un sentimiento que se transmite al estar junto al otro. Así, el niño participa junto con el adulto de lo que significa emocionarse al contemplar una obra o un cielo estrellado, porque si no hay emoción, si no hay disfrute, si no hay “fiesta”, no hay experiencia estética.

De la importancia de la observación surgen otras formas de enseñar; por ejemplo, en el caso de la expresión corporal, recuperando lo que surge de los niños; en música, promoviendo manifestaciones espontáneas; en plástica, acompañando la exploración hacia descubrimientos nuevos y, por último, en literatura, acercando libros particularmente convocantes.

A estas formas de enseñar se suman las que suponen la transmisión de los bienes culturales propios de los diferentes lenguajes: los cuentos, las canciones, las melodías, las

imágenes, las danzas. Esto ya se ha planteado en reiterados apartados de este texto; por lo tanto, no es necesario desarrollarlo aquí, solo señalarlo como otra cuestión importante a considerar.

“QUE SI USTED ME SUEÑA EL DÍA UN POCO MÁS BELLO, YO ME GASTO LA VIGILIA LISTO PARA HACERLO”: LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVOS EN LA TRAMA DEL TIEMPO DEL DEVENIR COTIDIANO

*Duerma que llegó la noche estrellada y honda,
y anda uncida de su coche repleto de sombras.
Y por lámpara cimera cuelga el lucerito
su luciérnaga estrellera por el infinito.
No es que todo sea tan bueno como aquí parece
pero voy cantando al menos lo que usted merece.
Que si usted me sueña el día un poco más bello
yo me gasto la vigilia listo para hacerlo.*
JORGE FANDERMOLE (2002)

Imaginemos cómo queremos que se desenvuelva una mañana en la sala de deambuladores para incluir en la propuesta cotidiana la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos. Las maestras de la sala de deambuladores llegan al jardín veinte minutos antes de que se abran las puertas a los niños. Se reparten las tareas. Una de ellas organiza los elementos y materiales que necesitarán durante los distintos momentos de la mañana. En el sector de higiene, revisa que haya óleo, algodón, pañales para cada niño, guantes, bolsas para desechar los pañales sucios, el producto para desinfectar el cambiador y toallas de papel. Descuelga el móvil realizado con alambres de distintos colores y formas espiraladas que giran sobre sí mismas y cuelga uno con tubos de aluminio que suenan suavemente al moverse o ser movidos con un cordón. En el estante destinado a los elementos de alimentación, coloca la jarra con agua y los vasitos para tener a mano toda la jornada y el trapo.

Mientras tanto, la otra maestra organiza el resto del espacio de la sala según lo que tienen previsto en su planificación. Hoy van a recibir a los niños con tres propuestas simultáneas. En un sector de la sala, sobre una colchoneta amplia, deciden distribuir varias reproducciones de obras de arte donde se representan diferentes configuraciones familiares en diversas escenas de la vida cotidiana. Las imágenes se encuentran en un soporte resistente y protegido.

En otro sector de la sala, opuesto al anterior, hay un espacio para los juegos de construcción. Para ello, han colocado bloques de madera de distintas formas y tamaños (prismas, listones y cilindros, entre otros). Para esta propuesta, tienen reservado un pequeño canasto con animales de madera.

En el último sector de la sala hay diversos instrumentos conocidos por los niños: palos de lluvia, chas-chas, sonajeros de calabaza con semillas, manojos de semillas, un bombo; instrumentos que facilitan la producción de diversos sonidos a través de distintos modos de acción.

A medida que van llegando los niños, cada uno es recibido por una de las maestras quien conversa brevemente con la persona que acompaña al niño e intercambia alguna información necesaria para tener en cuenta durante la jornada. Luego, lo acompaña a dejar sus pertenencias y lo invita a sumarse a las propuestas ofrecidas.

Mientras tanto, la otra maestra circula por los distintos sectores. Observa atentamente a los pequeños y, cuando lo considera importante, interviene. Se sienta junto a uno de los pequeños que está observando las imágenes y le pregunta: “¿Qué están haciendo los nenes?”. Conversa con el niño, quien luego toma otra imagen para observar. Entonces, la maestra también toma una imagen, la aprecia y disfruta. Al cabo de un tiempo, se acerca al sector de construcciones y propone a los niños: “¿Y si hacemos una pared con los bloques?”, y se dispone a construir con ellos. Finalmente, se dirige al sector de los instrumentos musicales y comienza a ejecutar un sonajero con los niños.

A media mañana, las docentes proponen a los pequeños ayudar a disponer las mesas para desayunar. Entre todos tienden un mantel en cada una de las dos mesas. Le alcanzan los vasos a uno de los niños para que los distribuya, a otro dos paneras con tostadas y a otros las jarras con el jugo. La maestra dispone los centros de mesa que han realizado entre todos con ramas y frutos caídos de los árboles de la zona. En el desayuno, ambas maestras se sientan con los niños y toman la colación con ellos, mientras los ayudan a servir el jugo y los alientan a realizar las acciones que ya pueden resolver por sí mismos.

Una vez que desayunaron, con asistencia de las docentes, entre todos recogen los utensilios, los guardan en su lugar, enjuagan los vasos y los dejan escurriendo. Se despliega una alfombra en un rinconcito de la sala. Todos saben que es el momento del relato, poema, retahíla, poesía para jugar y disfrutar de la sonoridad de las palabras. Se acercan, se sientan y se disponen a escuchar. La docente saca de la bolsa un tarjetón y toca: “La viborita se va, paseando a Vivoratá para ver a su mamá. La cabecita llegó, pero la colita no. Terminó” (de María Elena Walsh). Piden otra y la docente toma el libro *Federico no presta* (de Graciela Montes) y lee el libro con los niños. Luego, la alfombra se enrolla y les comenta que los espera para un nuevo cuento en otro momento, mientras dice la fórmula de cierre de este momento literario que reiteran a diario: “De hilo amarillo, yo tengo un ovillo, que empieza en la punta y termina en mi bolsillo. Empieza en la punta y termina en mi bolsillo; de hilo amarillo, yo tengo un ovillo” (de Esther Schneider).

Salen al parque donde juegan libremente en la pequeña trepadora, con las pelotas que

se encuentran disponibles en el lugar y en el arenero, donde hay algunas palas y baldecitos. En el arenero, las maestras juegan con ellos a armar torres, cavar pozos y hacer bolas de arena húmeda, a perseguirse y dejarse atrapar, a lanzarse la pelota “a la una, a las dos y a las tres”.

En un sector al lado de un árbol, una docente invita al niño que está sentado junto a ella a escuchar el sonido de las hojas secas, que se produce cuando pasa el viento entre ellas; el niño acerca su oído y, en silencio, escucha y sonríe.

En otro sector del parque, otra de las docentes se acuesta en el césped e invita a los niños que están con ella a apreciar el cielo y las copas de los árboles que se ven cruzadas por diferentes rayos de sol. Permanecen unos segundos en silencio.

Una de las docentes avisa a su compañera de trabajo y acompaña a higienizarse a uno de los niños; ingresa en la sala, conversa con él mientras le cambia el pañal. Hacen sonar el móvil que se encuentra sobre el cambiador y le hace cosquillitas mientras recita, jugando con los dedos: “Por aquí pan, por allí miel. Por allí las cosquillitas de San Miguel” (de Pellizari). Se ríen juntos, se lavan las manos y vuelven al parque.

Cuando regresan a la sala, la maestra se sienta junto a todo el grupo en un espacio amplio y les propone: “¿Y si jugamos con las manos?”, al tiempo que mueve las manos y las sacude en el aire. Enseguida, algunos niños comienzan a mover las manos libremente. La maestra los mira a los ojos y los alienta: “¡Eso!”, “¡Bien!”, “¡Lindo!”, “¡Muy lindo!”. Algunos miran a sus compañeros, y otros a la maestra. Hay quienes imitan a otros y quienes crean nuevos movimientos. La maestra los invita a moverse: “¿A ver cómo se mueven esas manitos?”. Los observa. Luego realiza nuevas acciones con sus manos. “Camina” con los dedos por el piso. Se tapa la cara y juega a esconderse y aparecer entre sus manos. Uno de los niños la observa atentamente de cerca. Ella tapa suavemente sus ojos y los destapa: “Acá está”. El niño se muestra sorprendido y luego se ríe y aplaude. Más tarde, muestra la palma de la mano a uno de los niños que está sentado junto a ella. Este apoya su palma sobre la de la maestra y ella cubre la mano del pequeño con la suya. Golpea sus muslos con las palmas. A veces, acompaña sus acciones con palabras. Entre cada acción, deja pasar un tiempo durante el cual los niños observan, imitan y crean infinitas variantes de movimientos.

Entonces, acerca una caja con telas: “¿Vamos a buscar una tela?”. Toma una tela, y varios niños hacen lo mismo. Juega a esconderse y aparecer bajo las telas, a veces individualmente y otras en grupo. Se “envuelven” en las telas y giran. Se “suben” a las telas, y la maestra los lleva a pasear por la sala. Mientras tanto, la otra docente prepara el ambiente para el almuerzo. Acomoda juntas las tres sillitas altas para los más pequeños, cada una con su vaso y babero. También prepara una mesa para los más grandes; tiende el mantel y coloca los vasos, las servilletas de papel y los baberos necesarios. Cuando llega el carrito con la comida, las maestras sentadas junto a los niños distribuyen los platos, ayudan a comer a quienes lo necesitan y celebran los logros adquiridos.

Al finalizar el almuerzo, con ayuda de una de las maestras, los chicos se lavan las manos y la cara, se sacan los baberos y se quitan el calzado. Entre tanto, la otra docente acomoda las colchonetas con sus sabanitas ajustables y sus mantas. Corre las cortinas

para oscurecer la sala y los invita a descansar mientras canta suavemente a quienes aún no han conciliado el sueño: “Cállate grillito, guarda tu violín porque mi chiquito se quiere dormir” (de Esther Schneider). Una siesta reparadora los prepara para retomar la tarde con energía.

Reflexionemos sobre lo que enseñaron estas docentes en una mañana. En una mañana, como todos los días, proponen un momento importante de multitarea, en este caso con ofertas alternativas: imágenes especialmente seleccionadas para mirar y apreciar desde la enseñanza de la plástica, instrumentos para la exploración sonora que permiten aprender a tocar a través de diversas acciones y descubrir los diferentes sonidos que se producen, enseñando uno de los contenidos de la música para los más chiquitos.

En una mañana, breves momentos grupales: el momento literario a partir de “la pista de contextualización” (desenvolver la alfombra que permite disfrutar de obras, cuidadosamente seleccionadas, que las docentes ya tienen a mano para leer, recitar o relatar) y otro momento de escucha musical, dando la oportunidad de que disfruten en silencio del canto de la docente que arrulla e invita a descansar al interpretar “Duérmete grillito”. También se podría poner la versión en CD de la misma canción. En esta oportunidad, en el momento de la exploración de movimientos creativos, se trabajó solo con las manos, tal como lo tenían previsto las docentes dentro de su propuesta, para iniciarlos en la expresión corporal como lenguaje artístico-expresivo.

En una mañana, intercambios individuales para enseñar los lenguajes artístico-expresivos que se entran en las actividades cotidianas. Los poemas para hacer cosquillas al momento del cambio de pañales, la escucha del viento que mueve las hojas en el parque, apreciar el cielo manchado con ramas verdes que se entrecruzan con los rayos del sol en una hermosa mañana fresca y soleada.

En una mañana, además de muchos otros contenidos de otras áreas, se ve con claridad cómo, en tanto se les otorga un lugar central, se pueden enseñar los lenguajes artístico-expresivos entramados en el devenir cotidiano, ofreciendo actividades en sus diversas modalidades de multitarea, intercambios individuales y otros breves momentos dirigidos a todo el grupo.

REFLEXIONES PARA PENSAR JUNTOS Y COMPARTIR, PARA DESPEDIRNOS Y ENCONTRARNOS

“Lo que usted merece” no puede esperar. Por eso, hoy, ya mismo, voy a recordar y cantar las canciones de cuna que me cantaron o canto cuando acuno a los bebés o a los niños; los juegos corporales que jugaba cantando y recitando con mi abuela, mis hermanos, mis compañeros de vereda, esa música que no deja de emocionarme cada vez que la escucho, una y otra vez. También hoy, ya mismo, voy a recuperar en mi memoria las imágenes de la reproducción de Brueghel, de Van Gogh, que me permiten internarme

en los colores y aromas de los amplios paisajes pintados. Por eso, hoy, ya mismo, prestaré atención a mirar y apreciar aquello que se deja ver y a oír a través de la ventana de mi lugar de trabajo, el cielo, los árboles cercanos, o no tanto, el sonido de los pájaros, quizás el murmullo de la gente que camina por la calle, la brisa, tal vez una combinación armoniosa (o no tanto) de sonidos, colores, aromas y montones de plantas, hojas, luces y sombras que dibujan en el vidrio diferentes y cambiantes formas. Allí podemos encontrar y ver diferentes composiciones que, con el cruce de los rayos del sol, en distintos momentos del día, nos regalan diferentes dibujos, formas, sombras y luces. ¿Y si llueve? ¿Qué imagen podemos descubrir en la misma ventana? Si miramos por estas y tantas otras ventanas posibles, podremos construir “lo que usted merece” y lo que nuestros bebés y niños pequeños merecen.

“Merecen” una propuesta de educación integral que otorgue a la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos, a través de las experiencias estéticas, un lugar privilegiado en el devenir cotidiano, entre los pañales, las mamaderas, las siestas, los abrazos, las canciones de cuna, las mecedoras que nos inviten a acunar, a cantar, a recitar, a compartir los juegos de crianza, los mimos, las retahílas, los frases poéticas, las imágenes, la alegría y la fiesta.

Para finalizar, los invitamos a leer, escuchar [\(34\)](#) y deleitarse con la canción de Jorge Fandermole:

Lo que usted merece

Para que te duermas niño
de pelo de trigo
yo le robo a aire viejo
el canto de los grillos.
Para que su brillo de alas
no traiga el desvelo
lo pondré en una tinaja
de algodón del cielo.

Duerma que la noche viene
oscureciendo el agua,
alzando su capa negra
toda agujereada.
Prende la luna menguante
su vela chiquita
y en sus ojos arde el sueño
como una arenita.

No es que todo esté tan calmo

como estas palabras,
pero el sueño es necesario
pa' que vuelva el alba.
No es que todo sea tan bueno
como aquí parece
pero voy cantando al menos
lo que usted merece.

Duerma que llegó la noche
estrellada y honda,
y anda uncida de su coche
repleto de sombras.
Y por lámpara cimera
cuelga el lucerito
su luciérnaga estrellera
por el infinito.

No es que todo sea tan bueno
como aquí parece
pero voy cantando al menos
lo que usted merece.
Que si usted me sueña el día
un poco más bello
yo me gasto la vigilia
listo para hacerlo.

Y luego de disfrutar tan bella canción-poema, los invitamos a educar a los niños “cantando” y “bailando”; escuchando poemas, relatos y cuentos; pintando, dibujando, modelando, mirando imágenes de la naturaleza y fotografías bellas, estéticas, y disfrutando de la apasionante tarea de enseñar porque “si usted me sueña el día un poco más bello, yo me tomo la vigilia toda para hacerlo”.

[1-](#) Se toma el título y letra de la canción “Lo que usted merece”, de Jorge Enrique Fandermole, editada en el disco compacto *Navega*, de la editorial musical Shagrada Medra.

[2-](#) CABA-ISPEI Eccleston (2012a).

[3-](#) CABA-ISPEI Eccleston (2003c).

[4-](#) CABA-ISPEI Eccleston (2005).

[5-](#) CABA-ENS n° 1 (2012a).

[6-](#) Se pueden tomar las versiones que forman parte del CD *Ruidos y ruiditos II: Los caballos*, de Judith

Akoschky Tarka.

7- Para ampliar sobre criterios a tener en cuenta al seleccionar imágenes, véase el capítulo 6, escrito por Ema Brandt, en este mismo libro.

8- CABA-ISPEI Eccleston (2002).

9- Marotta y otros (2004), en el informe de investigación final, dedican un apartado referido al docente de jardín maternal como “pescador de oportunidades”: “Esto tiene que ver con que en la vida cotidiana del jardín maternal, la cual está cargada de situaciones ocasionales, o no previstas y de otras que se reiteran sistemáticamente, el docente es quien debe descubrir y aprovechar la posibilidad de enseñar, que las mismas guardan. [...] Categoría muy relacionada con la intencionalidad” (Marotta y otros, 2004: 7).

10- CABA-ISPEI Eccleston (2003a).

11- CABA-ISPEI Eccleston (2007a).

12- CABA-ENS n° 1 (2012b).

13- Para encontrar recomendaciones y criterios que permitan realizar una selección adecuada de la música, sugerimos leer el capítulo 4, de Judith Akoschky, en este libro.

14- CABA-ISPEI Eccleston (2003b).

15- CABA-ISPEI Eccleston (2013).

16- CABA-ISPEI Eccleston (2007b).

17- CABA-ENS n° 1 (2012c).

18- La propuesta está disponible en: <www.youtube.com/watch?v=GIT_We1MZEM>.

19- CABA-ISPEI Eccleston (2008).

20- CABA-ISPEI Eccleston (2012b).

21- CABA-ISPEI Eccleston (2012c).

22- En este relato, se toman aportes de las propuestas desarrolladas por la alumna Leila Fernández en el desarrollo de un taller 6 de Residencia.

23- CABA-ISPEI Eccleston (2001).

24- Judith Akoschky señala que es importante que el docente seleccione un cancionero infantil, un cancionero de diferentes estilos musicales, incluida la música instrumental. Para ampliar cómo llevar adelante la selección, sugerimos realizar una lectura completa del apartado sobre esta temática en el capítulo 4.

25- Ema Brandt hace referencia a la selección variada de imágenes de distintos estilos, estéticas y tipo de producción (fotografías, pinturas, dibujos, objetos culturales e instalaciones, entre otros). En el capítulo 6 se puede completar la lectura del apartado referido a la importancia de los criterios para seleccionar repertorios.

26- Para ampliar esta propuesta, véase el capítulo 4 de este libro, donde Judith Akoschky presenta diferentes ejemplos que ilustran su caracterización acerca de los *momentos musicales*.

27- En el capítulo 3, Alicia Zaina desarrolla en forma amplia algunos principios para diseñar propuestas de enseñanza.

28- Para ampliar esta temática, recomendamos la lectura del capítulo 1 de Soto y Violante (2001).

29- En el capítulo 6, se ofrecen diferentes posibilidades para ampliar los criterios a tener en cuenta para darles continuidad a las propuestas, es decir, secuenciar las experiencias estéticas a ofrecer.

30- Véase el capítulo 4 para ampliar.

31- Este tema se trata en el capítulo 1 de este libro y también en el capítulo 8, donde aparecen diálogos entre las autoras y quedan planteadas algunas polémicas interesantes acerca del leer.

32- Para ampliar esta idea, véanse *La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín*

maternal, Informes finales de investigación y publicaciones y Por la senda de la experiencia estética, proyectos desarrollados en el ISPEI “*Sara C. de Eccleston*”, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de los Proyectos Concursables de Investigación Pedagógica “*Conocer para incidir en los aprendizajes escolares*”, convocados por el INFD y disponibles en <ieseccleston.caba.infed.edu.ar>.

33- Para conocer las diferentes formas de acompañar el inicio de movimientos creativos propios de la danza, véase el capítulo 5, de Perla Jaritonsky, en este libro.

34- Disponible en <www.youtube.com/watch?v=JSHH25jWWt0>.

8. DIÁLOGO ENTRE LAS AUTORAS

Cierres provisionarios y nuevas aperturas

Andrea Fernández y Elvira Rodríguez de Pastorino

El alfarero se retira en sus años tardíos, se le nublan los ojos y las manos le tiemblan. Ha llegado la hora del adiós. Y entonces ocurre la ceremonia de la iniciación. El alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios de numerosos lugares de América Latina. El artista que se va, entrega su obra maestra al que se inicia. El alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla... ¡NO... NO...! La estrella contra el suelo... La rompe en mil pedacitos y recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.
EDUARDO GALEANO (1993)

Este capítulo presenta una lógica diferente de los anteriores. Andrea, inspirándose en la lectura de la introducción y de los diálogos iniciales del libro *Hacia el jardín maternal* de Duprat, Estrín y Malajovich (1984), propuso elaborar un capítulo teniendo como insumo los diálogos que se mantuvieron en las reuniones a las que asistimos las autoras, a lo largo de todo el año. Todas estuvimos de acuerdo y es por ello que desde el primer encuentro se realizaron grabaciones de audio. En esas reuniones, discutimos sobre diversos temas, muchos mencionados o desarrollados en los capítulos anteriores.

Se generaron debates interesantes, en algunas ocasiones se llegó a un acuerdo respecto de un concepto o una idea y, en otras, quedó plasmada la diversidad; en varias se esbozaron los primeros pasos para seguir reflexionando e indagando o para que los lectores tomen la posta.

A partir de las desgrabaciones de las reuniones, decidimos reordenar lo conversado, seleccionar y sistematizar las pistas centrales de estos insumos, diseñando una suerte de “nuevo diálogo”, organizado por ejes o temas que elaboramos a partir de la lectura minuciosa de los registros. Estos ejes surgieron de un análisis (1) que permitió ir categorizando, agrupando o “colocando etiquetas” a aquello que las autoras

manifestaron. Luego, “pusimos junto lo que va junto”, es decir, los fragmentos, los decires que se habían nombrado en el marco de la misma “etiqueta” y, a partir de allí, seleccionamos las que nos parecían más interesantes para compartir, para poner en diálogo con los lectores. Después de esa construcción de equipo, sistematizada por Andrea, invitamos a Elvira a sumarse al diálogo y a la escritura final de este capítulo en aquellos temas en los que se sintiera convocada. Por eso, su voz se encuentra al finalizar algunos aspectos de cada eje.

En otras palabras, en el presente capítulo, se intenta abordar una suerte de construcción colectiva que atrape algunos temas centrales, ampliarlos en algunos casos, o se focaliza en espacios de conocimientos poco transitados, o que comprometen grados de conflictividad –o problematicidad–. Como la integración de Elvira fue posterior al diálogo en “tiempo real”, nos pareció conveniente ubicarla al final de cada apartado, en la medida en que resultase oportuna su intervención.

Esperamos poder transmitir a lo largo del capítulo las ideas y la pasión del debate, y que puedan sumarse “intercambiando” con nosotras.

El diálogo está organizado en cuatro ejes:

- Aquello que hay que ofrecer desde una mirada institucional.
- El niño como actor de su aprendizaje.
- El rol del adulto.
- El arte, lo estético, la expresión de los niños.

AQUELLO QUE HAY QUE OFRECER DESDE UNA MIRADA INSTITUCIONAL

Bajo este eje, se incluyen los debates en torno a qué se ofrece al bebé o niño que asiste al jardín maternal, específicamente en relación con los lenguajes artístico-expresivos. Los diálogos están organizados de manera que se recuperen algunas preocupaciones, algunos aspectos aún no saldados. Por ese motivo, varios aparecen en forma de opciones, porque no pensamos igual o porque todavía no encontramos una respuesta que nos satisfaga completamente.

En este caso, al pensar lo que se ofrece, se debate si aquello debe ser solo placentero, agradable y feliz, o si puede incursionarse en otros aspectos poco placenteros, “trágicos u oscuros”. También nos ocupamos de analizar si lo que se ofrece debe ser sencillo o complejo, si es necesario simplificarlo, acotarlo, es decir, si hay que transformar o no la expresión o la producción artística cuando quien la va a apreciar es el bebé, el niño pequeño. Asimismo, ahondamos en lo que ofrecemos cuando acercamos al bebé una expresión artística; en este sentido, se discute si se lo sensibiliza o si, en un sentido más amplio, se avanza en la dimensión afectiva. Por último, planteamos un aspecto a nuestro criterio álgido porque, al pensar qué se ofrece, qué “entra” o no en el jardín maternal, rozamos la discusión con aspectos que tienen que ver con la dimensión política e

ideológica de la cultura y de la función de la institución educativa. En ese punto, se discute qué se considera valioso, artístico o no y qué lugar ocupan las expresiones culturales de la comunidad que asiste y forma parte del jardín maternal.

Comencemos, entonces. Lo que ofrecemos, ¿debe ser placentero?

Placentero o poco placentero, agradable u hostil

Lucía: ¡Eso!, ¡piensemos! La ubicación en lo placentero o lo poco placentero.

Rosita W.: ¿Por qué no ponerle “lo agradable”, “lo positivo”? El mundo te presenta lo desagradable, pero nosotros estamos hablando de un contenido que la escuela selecciona y queremos que marque y que despierte emociones agradables.

Lucía: Las violaciones existen, los incendios existen, los tornados existen y las muertes catastróficas existen... ¿Para qué se lo voy a mostrar a los niños? Trato de ampararlos, de preservarlos; ya vendrá la vida. Hay que pensar que estamos trabajando con niños muy pequeños. Considero que es preferible seleccionar cosas agradables. El resto existe.

Rosi V.: ¿Vos solo les ofrecés los cuentos con final feliz? ¿Y las canciones de cuna? Cuentan cosas terribles... ¿No se las cantamos?

Los chicos, incluso los grandes, muchas veces no entendemos o no ponemos atención en la letra. Cuando entendí “Aserrín Aserrán, los maderos de San Juan. Piden pan, no les dan. Piden queso, les dan hueso y les cortan el pescuezo”, me dio un poco de “cosa” cantar eso...

Alicia: Graciela Montes en algunos artículos que escribió para la revista *La Mancha* sobre lo obsceno en el folclore infantil trabajó mucho sobre esto, sobre qué les gusta a los chicos. A veces lo agresivo, lo escatológico...

Judith: “La negra Simona y el negro Simón salieron de paseo de gran conversación. La negra le dice: ‘¡Comprame un peinetón!’. El negro se da vuelta y le da un bofetón. ¡Negra sinvergüenza, cara de lechuza, quiere que le compren lo que no se usa!” ¿Qué tal? Y yo lo digo así, acompañando un juego de manos. [Todos se ríen.] Hace mucho tiempo, leí un trabajo maravilloso en una antigua recopilación de romances. No recuerdo ni la edición ni el autor. Me lo acercaron en hojas sueltas fotocopiadas y decía que los romances, que son tan dramáticos, muchas veces con muertes cruentas, tienen implícita la resurrección y la transformación. Entonces, ella se transforma en ave, en paloma; él, en árbol, en cóndor. Surge un valor positivo, que redime.

Ema: Yo creo que esto merece una conversación aparte. Por ejemplo, las producciones de Frida Kahlo. Trato de no mostrárselas a los chicos. No sé, es muy duro. Las tripas. Y me pregunto, ¿está bien lo que hago? Tengo tantas cosas para presentarles. ¿Por qué les voy a presentar esto?

Rosi V.: Un mundo mejor hay que mostrar.

Rosita W.: Ya que el mundo es tan hostil.

Alicia: Creo que hay algunas cosas sobre las que tendremos que hacer un análisis más fino.

Elvira: Analizo algunas cuestiones. Las experiencias estéticas, que se vinculan con prácticas del lenguaje (en tanto hechos literarios, por ejemplo, al decir de Alicia Z.), o bien las canciones, los juegos corporales, la danza, la apreciación de una obra, actúan como activadores simbólicos, enriquecedores de las relaciones y los intercambios; potencian el goce de la mirada, el disfrute de la escucha, y sitúan un diálogo o un intercambio. A través del desarrollo del texto, fuimos viendo cómo en el jardín maternal, desde los diversos lenguajes, se pueden enseñar mecendo y acunando amorosamente desde la melodía de la palabra la apreciación, la exploración, el disfrute del movimiento... Todo esto configura un ámbito agradable, placentero. Con propuestas de enseñanza que suelen resultar conmovedoras y, como expresan las autoras, despiertan la magia, hechizan. Hacen participar, según los casos, a niños con niños y, particularmente, con adultos, en una suerte de encantamiento que vale la pena compartir.

Los chicos de todos los sectores socioculturales pueden vivir en el seno de sus grupos familiares de origen situaciones que resultan inquietantes, hostiles. Esto sucede a consecuencia de una multiplicidad de variables sociales, familiares, historias de vida que resultan difíciles, entornos comunitarios o episodios rípidos, incómodos o angustiantes. Están aún más expuestos aquellos niños que viven en situaciones de vulnerabilidad o con algún nivel de desamparo. Entiendo que la institución –sin arrogarse ninguna intención reparadora, de remediar o compensadora– debe cuidar, preservar y favorecer, desde su ámbito, la creación de un clima agradable, de confianza, y puede generar una acción educativa que resulte reconfortante, amigable, que logre brindar un marco de protección, bienestar, alegría desde el sostén enseñante instalado en el juego y en las experiencias estéticas relacionadas con los diversos lenguajes artístico-expresivos. “Enseña” desde la singularidad de la “buena crianza”, vinculada con las posibilidades de los niños. Sin lugar a dudas, cuanto mayor sea el abrazo entre la comunicación, el amparo, el disfrute y el aprendizaje, más deseable y amigable se tornarán la institución y las personas.

¿Sencillo o complejo? ¿Original o “infantilizado”? ¿Parcial o completo?

Rosi V.: Yo quiero decir de dónde surgió esta pregunta. ¿Qué se les ofrece a los niños? Generalmente, hay una especie de acuerdo acerca de que hay que darles cosas más fáciles o más sencillas o cancioncitas para los “niñitos”. Entonces, les dan cosas que no tienen sustancia. ¿Por qué a un chico, en vez de darle a Mozart interpretado por una orquesta filarmónica, le ofrecen un Mozart para bebés al que le pusieron tres campanitas y así arruinaron todo?

Andrea: Pensar en lo sencillo y lo complejo lleva a considerar las posibilidades de apropiación de los niños.

Rosi V.: Por eso quería traer este ejemplo, ¿de dónde viene la necesidad de que a un niño pequeño hay que ofrecerle productos culturales complejos? Teniendo en cuenta las posibilidades reales de comprensión, el niño lo va a comprender desde él, como pasa con un adulto que de una obra interpreta una parte y, si es estudioso de la música, va a escuchar otras cosas.

Rosita W.: Los bebés también construyen sentidos. Desde que escucha la palabra, el sonido, hace un movimiento, observa algo. Todo eso que tiene que ver con todas las tareas, todo eso va dejando sus marcas, se va complejizando más y permite un conocimiento más profundo. Cuando nosotros, los adultos, leemos un texto, en la primera lectura no le damos el sentido que le damos cuando lo leemos por segunda vez. En esa segunda lectura encontramos, descubrimos aspectos que no encontramos antes, y hablo del texto. Lo mismo pasa con la música. Recuerdo haber oído alguna vez una canción, un tema, que me producía algo que no era tan emotivo y, a medida que lo iba escuchando, el contenido o lo que me rodeaba se iba incorporando. Imagínense el bebé que no tiene construidas todas las funciones que nosotros tenemos, pero que a su manera igual registra. Le da un sentido, pero un sentido diferente, y eso es lo que tendríamos que comprender de a poco las maestras y todos los que nos vinculamos y trabajamos con niños pequeños. ¡Qué importante es darles a los niños información y conocimientos! Porque siempre construyen sentidos.

Lucía: Sí, vos lo ves en el jardín maternal. Imágenes de lo que hemos visto en las salas, por ejemplo en el lactario. Una beba va gateando hacia un cajón que contiene diversos objetos, agarra un libro, se sienta y lo mira. Este esquema, estar sentado y abrir para mirar, es ajustado al objeto social que le fue ofrecido, es algo aprendido.

Rosi V.: Me quedé pensando el otro día, porque en literatura Pellizari hablaba de “daísmo” en el sentido de dar: “dar de mamar”, “dar de leer”. Propone ese término que tiene que ver con dar, con ofrecer. Entonces, pensaba, dar de mamar, dar de leer, dar de mirar, dar de escuchar es un poco lo que vos llamás “impregnación” y quizás sea la clave, la forma de enseñar a los más chiquitos.

Y el otro punto es si le damos eso que le damos en su complejidad total, como se lo damos a un adulto. Este es un punto central: si le damos la totalidad del poema, de la obra musical, o si buscamos versiones bajo el supuesto de que no puede construir un sentido. ¿Cuál es el supuesto de darle una versión para pequeños? ¿Por qué le das las campanitas de Mozart? Porque se supone que, como es chiquito, no puede aprender; entonces, le ofrecemos una versión para “chiquitos”. Ahí está la clave sobre la que tenemos que pronunciarnos, sobre lo que sucede, sobre lo que se hace en función de los supuestos respecto de qué puede aprender un niño pequeño.

Lo que venimos pensando es justamente que le vamos a dar la obra completa. El niño va a atravesar un proceso de apropiación personal. Cuando hicimos la investigación con Claudia Soto, una abuela decía: “A mi nieta le canto la ópera. A mí me encanta y a ella también. Le canto, le bailo”. La bebé, chocha. Ella le ofrecía una obra completa; no le hacía la versión “infantil”. Cantaba como a ella le gustaba cantar y compartía un objeto cultural, una producción cultural, en este caso musical, vocal. Creo que por ese lado tenemos que delimitar bien la intervención docente.

Lucía: Lo importante es que el docente conozca la complejidad del objeto. Lo mismo con las experiencias. Les puedo poner un fragmento de “El Cascanueces” a los nenes de 6, 8, 10 meses. Otra cosa es que haga una pose; no les voy a mostrar solo una parte. Les tengo que mostrar la belleza de ese movimiento en su conjunto. Ahora, qué va a ver el

nene –de acuerdo con la edad que tenga, no solamente lo que perciba, sino la mirada de embelesamiento de la persona que está al lado mirando eso– forma parte de la experiencia. El niño no percibe pedacitos; percibe en una complejidad enorme todo mezclado. El bebé va a mirar, va a escuchar los sonidos y también percibirá la emoción que produce en los otros.

Judith: Coincido con lo que decís acerca de la complejidad. Si elijo una pieza musical, un número de una obra mayor, quiero que llegue a los chicos “esa obra” y no un remedo facilitado artificialmente. En algún momento nos daremos cuenta de que la pieza elegida “les llegó” y tal vez la reconozcan por algún rasgo característico: un sonido particular, un ritmo que se repite insistentemente, detalles que traen a la memoria esa pieza, esa música y la recuerdan tal cual es. Ese rasgo les sirve porque de alguna manera lo asocian.

Este tema de la complejidad de las obras que hacemos escuchar a nuestros alumnos me hace pensar en algo más. Es indudable que nuestros objetivos tienen en la mira la apreciación a través de la cual acercamos la obra artística, en ocasiones grandes obras generadas por grandes creadores que llevaron ese lenguaje a su máxima expresión. De allí nuestra objeción a la simplificación o a “facilitarlas” artificialmente. Creo que lo complejo es lo que provoca sintonía, mayor emoción.

El otro tema es el de la producción mediante los lenguajes artísticos, utilizando sus componentes, sus herramientas, sus técnicas, sus procedimientos, que habilitan a los niños a incluirse y a ser generadores de productos más o menos creativos, más o menos originales, más o menos expresivos, pero siempre genuinos.

Estos dos espacios, el de la apreciación y el de la producción, nos llevan de la mano al terreno del arte y de los lenguajes artísticos como un medio más para relacionarnos con el riquísimo mundo sensorial, el inmenso mundo afectivo de los niños.

La sensibilización-sensación-emoción-afectividad

Rosita W.: Una selección que hago es lo específico que tiene la enseñanza del jardín maternal.

Rosi V.: Entonces, compartiendo esta reflexión, nos quedan tres aspectos o dimensiones. Por un lado, tenemos el objeto cultural: el texto literario, el baile, la imagen estética, la canción, la materia prima, el lenguaje poético, el movimiento estético-expresivo, la imagen estética, el sonido, la música. Esto es un aspecto. El otro, el segundo, serían las acciones. Ahí tenemos las prácticas del lenguaje y –¿por qué no generalizar?– las prácticas de los lenguajes artístico-expresivos: apreciar, producir. Así como en las prácticas del lenguaje se escucha y se habla, por analogía en los otros lenguajes artístico-expresivos se aprecia, se produce, se explora.

Entonces, por un lado, tenemos el objeto cultural que es lo que vamos a transmitir –ahí la cuestión es si se lo damos entero o si se lo desarmamos porque es chiquito, tal como se discutió anteriormente–. Hasta aquí quedamos en que se lo damos entero, bajo un buen criterio de selección.

Por otro lado, como segundo aspecto, las acciones prácticas de todos los lenguajes: escuchar, leer, mirar imágenes, escuchar canciones. Los contenidos son tocar, escuchar, cantar. El bebé que repite... El caballito gris... ¿O no?

Judith: ¡Por supuesto!

Rosi V.: Lo dice Daniel Wheschler (profesor de Música de la sala de bebés del jardín Mitre y del profesorado “Sara C. de Eccleston”) en una entrevista que le hicimos en el marco de la investigación sobre cómo enseñar música a los bebés. Comentaba que, cuando un bebé lo sigue, está cantando:

Bueno, lo que más priorizo es la canción. Más allá de que los chicos chiquititos, si bien no tienen todavía el lenguaje incorporado, la canción la reconocen. Entonces, en el caso de las canciones, lo que no cantan lo hacen con el cuerpo, por eso las canciones son todas de manitos, de muevo los pies, me lavo la carita, pero básicamente la canción, sobre todo en lactarios, canto, canto mucho (Violante y otros, 2012: 56).

Judith: Con algunas excepciones y sin generalizar.

Rosi V.: El tercero que aparece a partir de una intervención de Laura Vasta es la sensibilización, que sería la dimensión emotiva vinculada con lo afectivo. Lo que propone, provoca o se produce a partir de la experiencia estética.

Entonces podríamos decir que son tres dimensiones del contenido a enseñar.

Rosita W.: Quiero volver sobre la sensibilidad. Nos detuvimos en lo complejo y lo simple. Me parece que es reduccionista llamarlo “sensibilización”. Creo que tiene que ver más con la afectividad, y la afectividad es más que la sensibilidad. La afectividad de algún modo integra todos los sentimientos. Obvio que cuando hablamos de “sensibilidad” estamos hablando de sensibilidad positiva y cuando hablamos de “afectividad”, si recuperamos la postura de Freud —cuando habla de afectos no habla solo de lo positivo, sino de lo agradable y lo desagradable—, podemos odiar, ser violentos.

Judith: Adhiero a lo que decís respecto de la sensibilidad y la afectividad, pero la sensibilidad es una materia receptiva, abierta a lo que le llega. Creo que el ser humano nace con esa capacidad. Se nota en los recién nacidos, tan sensibles a la sonoridad del ambiente.

Rosita W.: Claro, ¿de dónde viene “sensible”? De “sensación”; las sensaciones se heredan y nosotros las experimentamos. Si voy a definir solamente “sensibilidad”, creo que lo reduzco, y acá estamos tratando de incluirlo. Lo ampliaría por todo lo que dijimos. Son más emociones. Para mí, la palabra “sensibilización” es insuficiente. Creo que ser sensible a veces es una virtud y a veces conspira en contra. De cualquier modo, quisiéramos que la gente tuviera una cierta sensibilización sobre algunos aspectos de la vida.

Ahora, en este intento de definir cuestiones y ponerles nombre, me da un poco de duda hablar solamente de “sensibilización”. Creo que es más que la sensibilización; lo que queremos mover es la cuestión afectiva. Vos lo explicaste. Apunta a lo emocional.

Rosi V.: Nosotras lo llamamos “dimensión emotiva vinculada con lo afectivo”.

Todas estas consideraciones se vinculan con qué ofrecer y cómo ofrecerlo. Ahora, dentro de este qué ofrecer aparecen los contenidos, con sus tres dimensiones. Cuando hablamos de contenidos, podemos reconocer cómo se enseña esa obra, cómo se enseñan las acciones que se realizan sobre la obra y cómo se enseña la dimensión emotiva. Estas tres dimensiones se dan siempre juntas.

Elvira: Tanto en las instituciones maternas como en el jardín de infantes, con respecto a los tratamientos “chiquitos”, “ñoños”, “infantilizados”, parecería que ha sido una tendencia que aún mantiene cierta vigencia. ¿Acaso parten de una hipótesis de que la comprensión resulta ser para el niño más fácil y sencilla? Coincidimos en que esta hipótesis es incorrecta.

Creo que la obra *original completa* (o *parcial*, según el caso) es la opción con la que coincido. Existen obras extensas en relación con los tiempos de los niños, motivo por el cual es el docente quien analizará y tomará una decisión al respecto.

Retomo un punto de Rosa. Me parece sumamente esclarecedor considerar, en tanto características básicas, aquello que resulta específico en la enseñanza en el jardín maternal: el objeto cultural (que está posicionado en alguno –o algunos– de los lenguajes artístico-expresivos de las experiencias estéticas), las acciones, la dimensión emotiva. Como se ha trabajado, la experiencia estética tiene que comprometer en forma conmovedora tanto al adulto como al niño. Ambos se involucrarán “con arte y con parte” (como contracara del refrán “sin arte, ni parte”), según las posibilidades de los niños de acuerdo con las diferentes edades y sus bagajes culturales. Motivo por el cual, entiendo que la “dimensión emotiva” actúa en carácter de “fondo común” imprescindible donde se inscriben, instalan, el objeto cultural y las acciones.

Qué se ofrece o no se ofrece en la institución educativa

Rosita W.: Lo tengo clarito porque me lo pregunté mil veces. Personalmente, creo que hay que diferenciar entre una actividad en la cual hago participar a los padres y a la comunidad. Ahí sí planificaría esa actividad con los padres. Ahora, en la selección que hago de lo cotidiano que ingresa en la escuela, si considero que algún material no es de calidad o como lo llamemos, “de buena enseñanza”, no lo incluyo. La escuela tiene que ser un espacio de oportunidad para que los chicos interactúen con lo nuevo, todo lo otro, y ahí sí que la sigo a Emilia Ferreiro. (2) Hay que tener mucho cuidado en no convertir ese acercamiento a la comunidad en una “celebración”, entre comillas, y que termine siendo algo todavía más discriminador que apartarse más de lo comunitario. Celebrar aquello que distingue. Muchas veces, estar en algún festival donde todas las comunidades se expresan es realmente muy enriquecedor, pero si el niño lo tiene en la familia, la escuela tiene que ser el complemento. ¡Tenemos a los niños tan poco tiempo! La escuela tiene que seleccionar aquello que el chico no encuentra en su ámbito comunitario y familiar. Esto no significa que si un niño trae un día un disco de canciones no apropiadas y dice “Hoy traje esto para escuchar con los chicos” no vayamos a escucharlo, pero una

cosa es que lo traiga el niño y otra cosa es que se lo propongamos. Cuando voy a los jardines y escucho cierta música, les digo: “¿Esta música qué es?”. “Lo que los niños escuchan en la casa”, me contestan, y yo les digo que hay que ofrecer justamente lo que no escuchan en la casa. Aquello que realmente complementa, respetando al niño y a la familia.

Ema: Creo que se confunde el rol de la escuela. La escuela tiene que ampliar los límites, tiene que dar la posibilidad de lo que no hay. Con respeto, por supuesto. Creo que hay una confusión. Cuando se pretende que los chicos escuchen lo que ya escuchan y coman lo que ya comen, la escuela no está cumpliendo su rol.

Rosi V.: Andrea, creo que vos planteabas pensar cuál es nuestra valoración.

Andrea: No tengo la respuesta, pero sí me preocupa el lugar desde donde la escuela dice: “Esto sí y esto no”. ¿Desde qué lugar nos posicionamos para decir que esto es lo adecuado y lo que vive cotidianamente no lo es? Porque por ahí es una cultura distinta a la que pertenezco. Lo pienso porque trabajo en barrios donde, por ejemplo, la música que se escucha me es ajena: los jóvenes escuchan *reggaeton*. Participar de esa música, de esas letras, de ese baile, a mí me permite comprender mejor a esos jóvenes, sus vivencias, sus gustos, sus problemáticas. Entonces, ahí me pregunto como maestra, muchas veces me cuestiono: “¿Esto no? ¿Por qué en la escuela esto no? ¿Y por qué esto otro sí? ¿Porque es lo ‘culturalmente válido’ y lo otro no?”

Rosita W.: No creo que lo otro no sea culturalmente válido. Así como a vos te enriquece escuchar el *reggaeton* y lo que trae cada comunidad y la entendés más, las familias podrán entender la cultura de la que provenimos. Hoy en día, tenemos muchas docentes que vienen de diversas culturas. No digo que esto deba ser lo hegemónico, porque conocer la cultura de otros lugares nos enriquece. Pero más de lo mismo para los mismos niños no es bueno. Cuando les traemos los pintores y otros materiales, les estamos abriendo un mundo ilimitado, incluso cuestiones de la tecnología, que la escuela tiene que ofrecer para insertarlos en un mundo cambiante.

Perla: Yo tengo una experiencia en La Cava, en Crear vale la pena, (3) en la villa, y cuando los niños llegaron y estuvimos juntos, sabían que conmigo iban a bailar. Entonces, me dijeron que querían mostrarme cómo bailaban ellos. Y bailaron *hip-hop*. En mi vida había visto semejante habilidad, destreza y ritmo y polenta como lo que vi en ese encuentro. Por eso, creo que depende de la estrategia con la que uno acepta lo que llega y cómo logra no revertir y negar, sino tomar esos elementos que están presentes en el *hip-hop* y trabajar en lo corporal y trabajar en una propuesta a partir de sus juegos con otras relaciones con el movimiento. Entonces allí sí amplio el bagaje cultural. No puedo rechazar.

Rosita W.: De eso se trata, de ampliar el bagaje cultural.

Perla: Porque es lo que saben y es de lo que gozan. En este caso, en esta villa era lo que bailaban en la comunidad. Entonces, me parece que hacer una conjunción e ir viendo cómo llevar la cosa hace que esto se valore.

Judith: La escuela valora incuestionablemente las cosas a las que la sociedad les atribuye valor y desprecia, o excluye, aquellas que la sociedad no valora, cuando en la

historia de la cultura las expresiones van demostrando que hacen un camino y en repetidas ocasiones terminan integrándose. Estoy pensando en la lambada, que apareció como una danza muy sensual y con el tiempo se convirtió en un bailepreciado de salón, con un éxito enorme en los festejos familiares.

Rosi V.: Esto hay que dejarlo abierto como debate. No vamos a decir que solo vamos a transmitir lo que hegemonícamente se considera valioso, que para eso están los diseños curriculares que dicen lo que hay que enseñar en determinada época histórica, porque los diseños son producciones históricas. Lo mismo pasa con lo que dicen ustedes, que son referentes. Con todo eso, los maestros tienen que armar su propuesta.

Claudia: Y la tradición depura. Tendríamos que ver qué pasa, por ejemplo, con la cumbia villera, como pasó con Los Beatles.

Elvira: Comparto todo lo que fueron comentando y tengo varias preguntas y algunas respuestas.

Este intercambio se centra en un tema que resulta potente y creo que también es crítico hasta el momento, más allá de los avances que se han producido. Se relaciona con la institución y las culturas: la cultura institucional, la cultura de las familias y los niños.

Se expresan cuestiones en el apartado con las que coincido; otras las amplío; y en algunas me detengo. Algunas considero que resultan certezas situadas. Veamos.

- La institución debe ir “más allá” de los registros de vida de los niños (Zabalza y otros).
- A través de las propuestas, se amplían los horizontes de vida de los niños (varios autores).
- Es factible crear “otros mundos posibles” (Jerome Bruner).
- Las instituciones pueden constituirse como comunidades de aprendizaje mutuo, de aprendizaje compartido, donde unos enseñan a los otros (Jerome Bruner).
- Si la institución se mimetiza con la comunidad, se corre el riesgo de dejar cautivos a los niños exclusivamente en el bagaje cultural familiar.
- En el jardín se puede producir un diálogo cultural polifónico (Claudia Soto).
- Se realizarán esfuerzos desde la institución para que no se produzca un choque cultural (familias-maternal); por el contrario, se puede lograr un rico encuentro entre culturas.
- La escuela es complemento. Tiene que seleccionar aquello que el niño no encuentra en su ámbito comunitario y familiar. De eso se trata, de ampliar el bagaje cultural (de Rosa, en este apartado).
- La escuela tiene que ampliar los límites, tiene que dar la posibilidad de lo que no hay (Ema, en el presente apartado).
- Resulta beneficioso abrir hacia una cultura más amplia, una cultura universal; no quedar atrapados “solo” en la cultura local, comunitaria.
- Referido al campo del lenguaje visual (y generalizable a otros lenguajes), “¿Cómo contrarrestar el efecto de tanta imagen estereotipada y de mercado?” (Mariana Spravkin).

Estas afirmaciones resuelven (en parte) el par universal-local. O bien, en forma análoga, el par cultural que nos preocupa: cultura familiar-cultura institucional. De manera sintética, considero que la cultura institucional puede comprometer una buena escucha, respetar y absorber (en parte) la cultura familiar, pero no debe espejar y “quedarse” estrictamente en ella, ya que se deben abrir otros horizontes de vida que enriquezcan a los niños.

Ahora bien, retomo además del desarrollo del apartado, los aportes de Andrea, Perla, Judith, Rosa Violante y repregunto: ¿qué es aquello “culturalmente válido”?

- ¿Aquella cultura que circula en grupos docentes de sectores medios medios (por ejemplo) en tanto cultura hegemónica?
- ¿La cultura institucional? Suponiendo que existe un marco explícito y de prácticas docentes concertadas y compartidas.
- ¿Los criterios o pautas culturales que establecen el diseño curricular de educación inicial? ¿Son siempre compartidos y concretados, o implementados, por los docentes? ¿En todos los diseños se tiende a trabajar comprendiendo la multiculturalidad, la diversidad cultural?

Cuando existen características, pautas, costumbres, usos, valores similares entre las culturas familiares de los grupos de procedencia de los bebés y niños que concurren al jardín maternal y la cultura del grupo de adultos docentes a cargo, parecería que es más fácil concebir las zonas de encuentro. Sin embargo, todos sabemos que puede darse una “extensa distancia” entre la cultura de la institución y la de las familias. En este último caso: ¿cuándo resulta una genuina apertura a nuevos horizontes y cuándo una imposición o inculcación de la cultura hegemónica? ¿Cuándo hay márgenes de negociación de significados y cuándo exclusivamente imposición (deliberada y/o tácita)? Recuperar fragmentos, “tesoros” del bagaje cultural familiar-comunitario, ¿es un criterio acertado? Sabemos que la respuesta es afirmativa. En esta recuperación, rescatamos el patrimonio delicioso de la cultura occidental europea, como puede ser el caso de: “Qué linda manito que tengo yo...”; “Sana, sana, colita de rana...” o “Arroz con leche”. También se puede identificar parte del caudal cultural de niños provenientes de nuestros pueblos originarios (qom, mocoví, wichí, guaraní). Tengamos en cuenta que un 56% de los argentinos (de manera parcial o completa) descende de ancestros indígenas, según un estudio del Servicio de Huellas Digitales Genéticas que ha efectuado la UBA. En el mismo sentido, es factible capitalizar parte del cúmulo cultural de niños cuyas familias provienen de comunidades de inmigrantes de países limítrofes (como Paraguay, Bolivia y Chile), que pueden descender en algunos casos de pueblos originarios. Es decir, a través de las experiencias estéticas se configura un contexto enriquecido y enriquecedor. Se enseña, se celebra, se festeja. Se contribuye a esta suerte de goce e inmersión estética para los niños, vivencial, emotiva, conmovedora, humanizante, proactiva, activadora, simbolizante y, además, puede posibilitar anidar en un encuentro sensible entre culturas. Un abrazo fraternal, solidario, entre algún bagaje de culturas de origen y la cultura

institucional. Habrá que ver de manera situada las características de las comunidades de las familias y los niños que asisten a una institución maternal.

En otro orden, ¿pueden existir *modelos de crianza* totalmente contrapuestos entre las familias y el jardín maternal? Sabemos que existen. ¿Cómo lo resolvemos? Para analizar con claves que presenta el texto y seguir pensando, el ejemplo que trae Perla (La Cava y el *hip-hop*) es magnífico y me hizo recordar otras experiencias más que comento.

En un jardín de infantes del distrito escolar 21 (CABA), al principio no se contaba con un docente curricular de Música. Se intentó enseñar a los niños las “mejores canciones infantiles” (propias de su momento, según se pensaba). Como ayuda, se usaba un equipo con casetes. Los niños no se interesaban. Había distancia, casi fastidio, desorientación, aburrimiento. Nos sentíamos desoladas. Llegó un acto patrio que se compartía con la primaria, y el maestro de Música entró con un bombo, música y compases de... ¡murga! Euforia y entusiasmo general. La mayoría de los chicos cantaban, sabían bailar con habilidad y gracia, conocían coreografías difíciles. Algunos eran “mascotas” de las murgas barriales.

Haciendo una aproximación al análisis de la situación, pregunto: ¿cómo no se indagaron algunas pistas de sus bagajes culturales-musicales-corporales? Los niños acceden con un capital cultural, con un patrimonio cultural generado en el núcleo de sus familias y comunidades barriales. ¿Cuáles eran sus gustos, saberes, habilidades, repertorios y algunas de sus tradiciones respecto de las canciones, o la música, el baile, el movimiento corporal, el dibujo o el modelado, su apreciación?

En la escuela infantil “Ramón Carrillo” (distrito escolar 19, CABA), cuando los niños comenzaron a asistir, existía un servicio de *catering* para el almuerzo. Les entregaban bandejas individuales con milanesas, tortillas... ¡Comida muy rica! Eran alimentos que atendían a un programa proteíno-calórico balanceado. Ricos, gustosos, variados para “nuestro” paladar, el paladar de los docentes de los sectores medios, digamos. El paladar es una construcción cultural que comienza en el seno de la familia. Las bandejas retornaban casi llenas de alimentos a la camioneta del servicio, hasta que se empezaron a revisar los menús (por iniciativa de la Dirección con autoridades), partiendo del gusto o paladar de origen de los niños (la cocina hogareña). Se pensaron en conjunto (incluyendo a las familias) modos de resolución del problema. Se fue trabajando con los docentes y con los chicos progresivamente. Casi al final del ciclo escolar, la mayoría de los niños almorzaban gustosos las milanesas y también quedaron platos de su paladar familiar nativo.

Aproximación a un análisis: algo primario y básico como el gusto por la comida, el paladar, recibe influencia de la cultura de origen, hecho que no se tuvo en cuenta al principio. Los modos de resolución del problema urgente (al inicio, los chicos se quedaban con hambre) fueron muy buenos.

En la escuela infantil en Av. Varela, frente al Club San Lorenzo (distrito escolar 19, CABA), trabajé analizando con las residentes el cancionero infantil y la escucha de los niños y las familias, etc. Esta vez, ¿cuál fue la sorpresa? Los niños (en general) tenían padres muy jóvenes, a los que no les gustaban “esas canciones”. ¿Qué escuchaban? La

Renga, Los Piojos... ¡y cumbia!

Aproximación a un análisis: ¿qué acciones corresponde organizar para indagar en forma sencilla variables propias del contexto institucional (como la caracterización de las familias, algunas costumbres y gustos artístico-expresivos) y –nuevamente– el bagaje cultural de los niños referido a las canciones? Ahora bien, ¿quedamos cautivos dentro de las fronteras de sus preferencias o vamos más allá? Las respuestas han sido tratadas.

En el mismo jardín maternal, sala de lactario, con las residentes y las docentes se llevó a cabo un simple cuestionario, o entrevistas (presenciales) acotadas y cortas, para saber qué les cantaban (o decían) a sus bebés para ayudarlos a dormir o cuando los cambiaban. De esa manera, una residente, capturando lo manifestado por una mamá durante un acto de higiene o cambiada, logró cantar una chamarrita “como si” lo hiciera en guaraní. ¡Bárbaro! Llevamos entonces unas fichas acumulativas, entre las residentes (donde el grupo del primer cuatrimestre le “pasaba la posta” al grupo del segundo cuatrimestre y estas continuaban); se fue haciendo una compilación o antología de los repertorios de las familias de los niños. También con una maestra por varios años seguimos indagando. Indagaciones que no quedaban “dormidas” en una carpeta didáctica, sino que cobraban vida en tanto repertorio y sostén lúdico-artístico-enseñante, a fin de nutrir los múltiples intercambios y actividades a realizar con los niños.

Aproximación a un análisis: ¿cómo se materializa el encuentro entre culturas? ¿Se podría haber hecho videos cortos (para analizar con las familias) “mostrando” la higiene o cambiada de un niño con el acompañamiento de la palabra y la chamarrita “en guaraní”? ¿Se podría haber trabajado con las familias nuevas fórmulas-formatos-juegos-experiencias estéticas? Este puede ser un ejemplo más.

En el mismo lactario, durante una higiene o cambiada, la residente descubrió que una niña tenía una cruz dibujada en el pecho con carbón o ceniza. Con respeto y prudencia, la maestra intervino y la mamá le explicó que es contra “el mal de ojo” y “la pata de cabra”.

Aproximación a un análisis: ¿todas las tradiciones familiares, culturales o pautas de crianza familiar, pueden convertirse en patrimonio del maternal?

Se puede llevar a cabo un análisis completo remitiéndose a conceptos clave de varios capítulos y también queda abierto a criterio de los lectores.

Solo recupero una idea más: los puntos de partida y los puntos de llegada. En algunos casos, se introdujo en el seno del jardín maternal y jardín de infantes un bagaje (parcial) cultural-familiar; se trató sensiblemente de continuar conmoviéndolos-sensibilizándolos con ofertas, escenarios, situaciones, repertorios culturales más amplios, quebrando la frontera de “lo conocido”, ampliando la mirada, la escucha, el goce, la emoción... ¿Por qué es importante saber con qué canción de cuna la mamá, el papá o la abuela ayudan a dormir al bebé? ¿Todo el año cantaremos *lo mismo*? ¿Con qué criterio se puede regular la transición? A sabiendas de que los niños (aun los más pequeños) no ingresan siendo “analfabetos culturales”, ¿cuál es el lugar de la alfabetización cultural?

¿Qué acciones tendríamos que llevar a cabo nosotros, los docentes, para conocer, apropiarnos de (algunas) pautas culturales de las familias? Dicho de otra manera: ¿todas

las pautas culturales de las familias pueden materializarse dentro de la institución? ¿Todas las pautas culturales familiares resultan *un bien* para los niños? ¿Cómo se lo puede trabajar con las familias?

Finalmente, vuelvo a recuperar la palabra de las autoras: *lambada*, *hip-hop*, tango, cumbia, música *beat*... Sabemos que existen géneros, melodías, que comenzaron siendo “orilleras”, de los arrabales, del *under*, de las villas, y luego fueron enriqueciendo su coloratura-estructura y se extendieron social y culturalmente. Es un fenómeno, creo que universal. ¿Todos los géneros pueden tener cabida en el jardín maternal? El desafío quedó planteado y con respuestas de las autoras.

EL NIÑO COMO ACTOR DE SU APRENDIZAJE

Las conversaciones, los diálogos que se encuentran bajo este eje se centran en el niño y específicamente en dos procesos que nos resultó interesante discutir. Un proceso es el que refiere a la comprensión y/o interpretación. Allí se discute si el niño comprende o interpreta o realiza ambas cosas en relación con las distintas producciones artístico-expresivas. Eso nos lleva a tratar de definir, conceptualizar, qué estamos entendiendo por “comprensión” y por “interpretación”.

El otro proceso al que nos abocamos es el de la familiarización. En este sentido, se plantea también como una manera de enseñar. Esta postura sostiene que el niño pequeño, el bebé, se va “familiarizando” con los objetos culturales y con las distintas prácticas que pueden hacerse con ellos.

La comprensión y la interpretación

Lucía: Para tratar de entender el concepto de “comprensión elemental”, diría que es ligar elementos y darles un sentido que se comparte con otros.

Alicia: “Se comparte con otros”; es ahí donde para mí estaría la diferencia entre “comprensión” e “interpretación”, porque la interpretación puede ser más diversa.

Rosita W.: No, la comprensión también puede ser personal, individual.

Judith: También. Pero es relacionar elementos y darles un sentido.

Perla: Por ejemplo, cuando la maestra se sienta en el suelo, ya hay una anticipación de la comprensión del acontecer inmediato posterior. Cuando la maestra hace un movimiento, el bebé comprende, aunque por ahí no interpreta.

Rosi V.: ¿Sabés qué concepto interesante es divino para los más chiquitos? “Pistas de contextualización.” Cuando en la sala hay colchonetas, los chicos saben que viene el baile. Cuando la sala se oscurece, los chicos saben que viene el momento del descanso. O sea que hay cosas que contextualizan lo que viene.

Claudia: Alicia puede entender que tal vez el niño “comprende” (entre comillas) esa poesía, el sentido emotivo que le pone la madre o el adulto transmisor cuando se la está transmitiendo. No comprende el significado. Estoy pensando en un bebé de tres meses.

Rosi V.: Esa comprensión tiene que ver con la cultura.

Ema: Bueno, ahí está lo que debemos atender en plástica con los alumnos, que podemos tener variadas interpretaciones de lo que estamos mirando, es decir, la capacidad de mirar en profundidad.

Rosi V.: Me pregunto, desde un marco piagetiano, ¿es posible pensar que en la interpretación haya más asimilación y, en cambio, en la comprensión haya más acomodación porque tiene que ver con los códigos sociales?

Rosita W.: De a poco lo va a entender. Con las adivinanzas también ocurre. Niños un poquito más grandes que los que asisten al jardín maternal las aprenden primero de memoria y después las entienden y después, de a poco, empiezan a descubrir lo que implica ese tipo de texto. ¿Cómo se aprende? Por imitación. Me acuerdo de mi papá que contaba que, cuando vino de Europa, le dieron una banana y nunca había visto una banana ni sabía cómo pelarla. Entonces, ¿qué hizo? Miró lo que hacían los otros y aprendió. Las cosas que el ser humano puede aprender por imitación las aprende con mayor facilidad. Otros aprendizajes, que no se basan solo en la imitación, son más complejos de incorporar.

Rosi V.: Eso es lo que nosotros decimos: que no hace falta que el niño entienda todo para ofrecérselo, porque si no, lo limitamos.

Alicia: En este sentido, creo que lo que les ofrecemos a los niños, lo que les enseñamos, son “prácticas del lenguaje” en relación con la literatura. Uno a los niños pequeños no les enseña literatura, sí a los adultos. A los niños pequeños les enseño a escuchar literatura, a leer literatura, todas prácticas del lenguaje en relación con ese objeto artístico que es la literatura.

Judith: Eso se llamaría “impregnación”, o sea que le ofrecés ese material.

Alicia: Pero además lo invito a hacer cosas con eso; interactúa.

Judith: Promovés la participación.

Alicia: Y mucha. Porque, no en el caso del jardín maternal, aunque sí en el jardín de infantes, está el tema de construir sentidos. Los nenes escuchan un cuento y pueden construir para ellos lo que ese texto significa, que es lo que hace un lector.

Andrea: Me quedé pensando en la distinción entre “comprensión” e “interpretación”. Tal vez puede aportar lo que dicen los filósofos de las ciencias y los epistemólogos en relación con esta distinción, que es muy trabajada cuando se reflexiona sobre cómo se hace investigación en ciencias sociales. Por ejemplo, Schütz (cit. en Mardones, 1991) dice que desde un primer momento el mundo social es experimentado por las personas como un mundo provisto de sentido. La comprensión (*Verhesten*) no es primordialmente un método científico, sino la manera en que el pensamiento de sentido común toma conocimiento del mundo social, cultural. En sintonía con esta idea, Grondin (1999) considera que, a través de la comprensión, conseguimos e intentamos situarnos en este mundo. Respecto de la interpretación, Gadamer enriquece la perspectiva del concepto de comprensión mediante la idea de interpretación, la cual supone “algo que va más allá”, el acuerdo entre el investigador, su marco teórico, metodológico, y lo que dice o hace el investigado.

Rosita W.: Me parece que este ejemplo puede resultar esclarecedor. En general, los docentes podemos comprender cuáles son las necesidades y características de los bebés: su llanto, sus gestos, sus expresiones, pero interpretar los que son inherentes a cada uno de ellos requiere de un conocimiento particular y singular del bebé, que logra la persona – madre o educador/a– que lo atiende de modo más permanente. Allí residiría la diferencia entre “comprender” e “interpretar”. La interpretación es una acción de comprensión más profunda.

Elvira: Rosa V. aporta en relación con las “pistas de contextualización”. Me parece un concepto interesante. Pienso que es la manera o el modo a través del cual el adulto, docente, pone a disposición o habilita referentes concretos y tangibles acerca de una situación que se les presenta a los niños. En las experiencias estéticas, es una configuración concreta, como la de colocar la colchoneta, que favorece que “anticipe” cuál es el devenir posterior. En la medida en que exista *regularidad-recurrencia* en la presentación de estas *pistas de contextualización*, los bebés y niños pueden prever cuáles son la acción y la tarea que preceden, de qué se trata el desarrollo posterior posible. Entiendo que esto facilita el otorgamiento de confianza, el descubrimiento, la progresiva autonomía, la comprensión y el aprendizaje.

La familiarización

Lucía: Quería incluir otro concepto. Cuando enseñamos, tratamos de *familiarizar* a los chicos. En lenguaje sencillo, hacés “familiar” lo que les querés enseñar. Hacés participar al niño para que construya sentidos y el objetivo es que se familiarice con este objeto, que lo vea y sepa qué se hace con este objeto. Trabajé ese concepto hace mucho tiempo y se publicó en *Descubriendo continentes*, en 1990, para la editorial Lugar. Hace referencia a cómo el niño se va incluyendo en un jardín maternal, cómo va conociendo “lo nuevo” –personas, objetos y situaciones– y lo va transformando en algo familiar para él. Es un proceso de aprendizaje y socialización.

Rosi V.: Con respecto a “hacer familiar”, esto que decís, Lucía, proponerte como finalidad o propósito familiarizar a los niños, ¿es una importante idea didáctica!

Es decir, los chicos, las personas, no todos tenemos esa familiaridad con la obra. Para poder descubrir o disfrutar, es importante que se ofrezcan espacios para que eso esté ahí. Y de a poco, se van a ir construyendo. De todo lo que se dijo, creo que el concepto de familiarización como forma de enseñanza es central: la familiarización con un repertorio amplio. El repertorio que no sea el del docente solamente, que no sea el de la familia solamente, sino que sea un repertorio que incluya. Y ahí entramos en la multiculturalidad.

Rosita W.: Igualmente, siempre restringís. Para mí, es igual. El término “familiarización” me parece tibio. Creo que para hablar de aprendizaje, hay que buscar uno más fuerte.

Rosi V.: No, ¿sabés por qué? Mirá, por ejemplo, lo que hacen los de la escuela francesa con respecto a la enseñanza de la matemática; tienen clarito cómo enseñar: cuando presentan un juego, la primera intención es que los niños se familiaricen con el

juego. No pretenden que comparen cantidades; pretenden que vean que hay dados, turnos. Recién cuando el niño se apropió de esa estructura del juego puedo profundizar en otros contenidos. Sería como una forma de enseñanza.

Lucía: Podría comentar esto desde lo neurológico, porque cuando se ofrece algo a los niños –un texto, una canción, una imagen–, se hace dentro de una situación, un contexto determinado, que implica también al docente. Vos ofrecés algo que activa muchos sentidos. La experiencia es muy compleja; genera estímulos visuales, auditivos, cenestésicos, y cada niño va construyendo el “sentido” de eso que está viviendo, que está compartiendo. Cuando las experiencias se reiteran, se van construyendo circuitos neuronales que se afianzan y complejizan a medida que se “familiarizan” con la propuesta.

Andrea: Quiero agregar que también es la familiarización que tiene que hacer el maestro con la comunidad. Me parece que, si no, solamente estamos viendo la familiarización que tiene que realizar el niño.

Judith: Familiarización o familiaridad, me parece. Es lo que aportó Andrea: “Yo nunca hubiera valorado esto si no lo hubiera escuchado tanto por los lugares por donde anduve”. El único factor es la familiarización. Y lo que vos contaste, lo que estuviste haciendo, es familiarización.

Rosi V.: Les digo que ya hay dos grandes formas de enseñar en las actividades artísticas, la formalización y la de ofrecer, la familiarización. El tiempo de familiarización.

Judith: Hacer familiar lo extraño. Lo escribió Lucía en sus libros. Me encantó.

Elvira: Se han manifestado temas importantes para los cuales no existe demasiada bibliografía contextualizada o elaborada en función de la incumbencia de la problemática del nivel inicial. Recupero algunas ideas centrales:

- En el apartado anterior quedó enunciado: comprensión y cultura. Recibe reflexiones y aportes en varios capítulos.
- En el presente capítulo, se compartieron dos facetas de un fenómeno relacionado con la familiarización. Por un lado, la cultura y la familiaridad, o familiarización, referidas a un modo de enseñanza para los niños. Por el otro, la familiarización en función de los docentes y la cultura de las familias.

Familiarización referida a los niños:

1. El repertorio debe ser incluyente y establecer alguna vinculación (en lo posible, si resulta adecuado al contexto) con la multiculturalidad.
2. Los diferentes repertorios no deben ser solamente del docente, ni exclusivamente de la familia.
3. La perspectiva de facilitar la “familiarización” resulta un modo singular de enseñanza en el jardín maternal. La familiarización (o familiaridad) que compromete por parte de los niños la apropiación de un repertorio o registro más amplio del que

poseían “antes de” comenzar este proceso.

4. Creo que es posible pensar en estos términos, en tanto exista una plataforma básica referida a una mirada política o ideológica de apertura, con una postura de compromiso, respeto y materialización de los Derechos del Niño. Si existe una actitud discriminadora, prejuiciosa, estigmatizante o un discurso vacío de prácticas instituyentes respecto de la multiculturalidad, la imposición de la cultura hegemónica y una hostilidad solapada o explícita se traduce en las prácticas cotidianas. Es esperable que la institución despliegue un andamiaje que promueva para los chicos actos de crianza-juego-experiencias estéticas, desde una cultura de la ternura y la comprensión multicultural.

5. En otro orden (en parte abordado), retomo: ¿cómo otorgan sentido los bebés y niños desde sus posibilidades? Ya se comentó (en particular Rosa W.). ¿Cuáles son las mejores condiciones para que esto se pueda dar? Es ahí donde se apela a la concepción de continuidad-familiaridad-regularidad-reiteración-recurrencia. De desconocido a conocido. De extraño o ajeno a propio (Lucía). De indiferente, no registrado, a deseado-“buscado”-descubierto-explorado-disfrutado. A medida que se conoce, más se disfruta; a medida que se disfruta, más se conoce. ¿Cómo van ampliando progresivamente los bebés y niños la apropiación de sentidos? El desarrollo del texto es rico en respuestas: desde un microcosmos envolvente emotivo, se va poniendo a disposición de los niños un andamiaje que compromete diversidad de experiencias estéticas en un marco facilitado por la continuidad-familiaridad-regularidad. Alicia Z. aporta acerca de la alternancia y la variación. A medida que los niños van aprendiendo, no desde la “información” sino desde el despliegue de estrategias en acción, van explorando y descubriendo a través de las situaciones planteadas. A esto se le agrega la palabra del docente que emociona, acompaña, alienta la acción de mostrar, explica qué puede hacer, la palabra que completa la acción. Propuestas aisladas, inconexas, distantes en el tiempo no resultan buenas condiciones para facilitar la continuidad y regularidad, que son requisitos que permiten la construcción de aquello que va configurándose como familiar. Tal vez habría que diferenciar con mayor rigor continuidad, recurrencia y regularidad.

Familiarización de los docentes hacia la cultura de las familias. Retomando la palabra de Andrea respecto de los docentes, el sentido de que se apropien de algunas pautas culturales de las comunidades, la concepción de multiculturalidad, aproximo una hipótesis explicativa:

1. Nuevamente, entiendo que hay que situar el tema en un marco más amplio para lograr una visión más completa. Es así que invito a considerar la perspectiva de un modelo de crianza pluricéntrico, (4) modelo integrado por la familia y la institución maternal. Para el niño, implica el acceso a un derecho y una oportunidad que el Estado o la sociedad civil le ofrece; para la familia, una opción y buena posibilidad.
2. Un modelo pluricéntrico a través del cual la familia y el jardín maternal comparten

corresponsablemente la crianza de los niños y las niñas, manteniendo la responsabilidad central la familia. Comparten dicha crianza, situando las diferencias inherentes a las singularidades de cada institución.

3. Modelo donde el jardín maternal resulta una institución complementaria a la familia, donde es factible materializar un espacio de amparo, ternura y despliegue de andamios de crianza, de experiencias estéticas, juego.

4. Puede manifestarse una coexistencia lo más armónica posible, que logre desde el jardín maternal la construcción de una institución protectora, amigable, que abra (placentera y amorosamente) horizontes de vida para los niños. Sin lugar a dudas, los adultos, los docentes, tienen que adentrarse en la multiculturalidad. “Adentrarse-apropiarse” implica conocer, indagar y facilitar que se encarnen a nivel institucional y de cada sala variadas maneras, herramientas, instrumentos, dispositivos y andamios que atrapen algunos rasgos del posible diálogo entre culturas. Es decir, es factible instalar sostenes de experiencias estéticas, formatos lúdico-enseñantes que apelen (en algunas propuestas) a la multiculturalidad.

El modelo pluricéntrico se diferencia de la concepción de familia clásica, o del modelo monocéntrico, centrado en la perspectiva de que la familia “nuclear” resulta la única institución “primera” y saludable para los niños. Pueden “convivir” solidaria y amigablemente la institución maternal y la familia. Esta última sigue manteniendo un rol preponderante, sin quebrar la díada, pero sin caer en la nostalgia del “paraíso perdido” de la clásica figura de la “familia tipo”, en tanto se la conciba como un modelo “mejor”, único, exclusivo o privilegiado.

También hay que tener en cuenta cómo se ido transformando culturalmente la estructura interna de la familia. Familias extensas, ensambladas, monoparentales, familias en el marco del matrimonio igualitario, uniones de hecho y otras figuras jurídicas. Existe un abanico de estructuras internas familiares; se ha consolidado “la familia” desde la pluralidad de configuraciones que la constituyen.

Existe un progresivo quiebre del modelo patriarcal-autoritario; se está transformando el lugar que ha ido conquistando la mujer (a pesar de la vigencia de terribles rémoras, como es el caso del femicidio); se van resignificando las relaciones internas (en distribución de tareas, etc.) de los integrantes de la familia desde una visión y una práctica más democratizadoras. Todos hechos socioculturales “macro” que transparentan influencias y –en simultáneo– reciben incidencia mutua, se implican. Es así como las actuales estructuras familiares van cobrando vida particular en las familias, los niños y las instituciones maternas.

La fecundidad y la riqueza del presente texto, los contenidos de estos intercambios, la aproximación tratada acerca del modelo pluricéntrico dan pie a continuar fortaleciendo la total y absoluta *legitimidad del jardín maternal* para los niños, no como institución que cubre o remedia diferentes déficits –como “La madre sale a trabajar”, “La familia no está pasando por un buen momento”, “En las tribus había una corresponsabilidad colectiva de crianza, que las sociedades modernas individualistas perdieron”, “Hay familias con algún

tipo de privación que hay que compensar”, etc.—, sino que el jardín maternal vale por sí, vale para el *niño*, resulta genuino y legítimo, en tanto sujeto de derecho. Resulta también una opción familiar complementaria para la crianza de los bebés y niños en este siglo XXI. Retomo, parafraseo (y amplío) un concepto iluminador de Lucía (expresado en su texto, *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*): la *socialización sucesiva* (primero la familia, segundo el jardín) puede transformarse culturalmente en una *socialización simultánea*. El jardín maternal es una institución complementaria que puede favorecer en simultáneo, en los niños, la constitución de la subjetividad, habilita la oportunidad de múltiples y variados intercambios culturales, colabora a la configuración de la identidad, la autoestima y la confianza, y favorece el goce y el aprendizaje de las experiencias estéticas, el juego.

EL ROL DEL ADULTO

Los diálogos que se presentan a continuación, bajo el eje “el rol del adulto”, condensan aspectos que se discutieron y consideramos importante compartir.

Uno de los aspectos que se abordó es la selección de los objetos culturales. Pensar en la selección, qué ofrecer, nos llevó a reflexionar sobre el lugar de la tradición y la crianza. También se dialogó sobre cómo ofrecerlo, cómo presentarlo. Esto nos invitó a pensar en la frecuentación, en lo oportuno, en la necesidad de medir y graduar el objeto con ciertos criterios.

Se consideró como una estrategia central la importancia de observar: el maestro que observa e interpreta al niño en relación con ese objeto cultural ofrecido, para pensar y repensar sus intervenciones en torno al qué y al cómo.

También se puso el acento en aspectos que se consideran fundamentales a la hora de enseñar. En los diálogos se plasma la importancia de ser un docente apasionado, conmovido, que muestre su sensibilidad; eso también se enseña e invita a aprender.

El adulto selecciona: el lugar de la tradición y la crianza. La frecuentación

Claudia: La enseñanza es el objetivo. La enseñanza sería ese contexto cultural.

Rosi V.: Por eso “enseñar” no es instruir. Por ejemplo, ofrecer reproducciones, poner al alcance de su mirada diferentes cuadros, que vea el video de una bailarina...

Claudia: Que la madre o el padre baile con el niño en brazos... Yo pensaba en la tradición que se va depurando de generación en generación, que se va recreando, y la cultura. La cultura de crianza y la tradición tal vez nos permiten pensar en la selección, realizada con criterio. Tal vez un parámetro para la selección podría ser la tradición y la tradición de crianza que remite a antiguas generaciones, recreadas. Tampoco vamos a “encriptar”; vamos a pensar una tradición siempre igual. Entonces, podemos volver a pensar qué se ofrece, ¿la obra completa, una selección?

Alicia: Puede ser lo decantado por la cultura de crianza para los niños pequeños.

Creo que viene muy bien la idea que dice que seleccionar no es restringir, sino jerarquizar, porque esa es la idea. Para mí, algo muy importante es la frecuentación. De ese modo, el docente puede completar, enriquecer e incluso contrarrestar cualquier manifestación cultural ya conocida por los niños con algo que uno prestigió, jerarquizó, si les ofrece un contacto frecuente con esos objetos culturales. No basta con ofrecerlos esporádicamente. Me parece que es imprescindible ese contacto frecuente. Creo que eso es lo que hace la diferencia en los aprendizajes, y probablemente se ligue con la familiarización de la que hablábamos antes. Solo que, me parece, el hecho de que exista una frecuentación es una decisión del docente. La familiarización podría ser el proceso que hace el niño ante esa oferta frecuente de, por ejemplo, poesías, relatos, cuentos con riqueza literaria.

Rosi V.: Entonces, si frecuentemente le ofrezco posibilidades de participar en situaciones que se constituyen en experiencias estéticas –las obras, las canciones, las danzas se vuelven familiares, se quieren volver a escuchar, volver a bailar–, deviene el placer por lo conocido y compartido. Y ya se instala la necesidad de “leer” libros, escuchar música, apreciar imágenes, bailar. ¡Qué regalo les estamos haciendo a los niños pequeños y, yo diría, a los seres humanos grandes del mañana! No es igual una vida con experiencias estéticas que una sin ellas, y todos tenemos ese derecho.

Elvira: Existen modelos de crianza (en algunas familias, particularmente) en los que prevalecen determinadas pautas, como que no hay que dejar que los bebés tomen mañas, que no tienen por qué estar a “upa”, etc. En otras situaciones, en los jardines maternos, vinculados con la enseñanza, suponen que existe riqueza de propuestas en la medida en que se concreta una variación y cambio permanentes: hoy una cosa, mañana otra, pasado otra, motivo por el cual resulta una situación siempre azarosa para los niños, con la posibilidad de exploraciones “incompletas”, erráticas. Siempre están “empezando a...”; esto no favorece el logro de un progresivo dominio.

Coincido con Claudia S. en que las tradiciones se depuran de generación en generación, cambian, se transforman. Tanto en las familias como en las instituciones, hay modelos más abiertos y otros más cerrados, algunos más permeables a los cambios socioculturales y otros más rígidos. Sin embargo, las instituciones (a diferencia de las familias) tienen que hacer lo más inteligible posible y traducir, o tratar deliberadamente, la trama de la cultura institucional que ofrecen a los niños y a la comunidad de familias.

Con respecto a la frecuentación, lo vinculo estrechamente con aquello que se ha tratado en continuidad, regularidad-familiaridad-recurrencia.

El adulto “mide” y “califica” el objeto: lo oportuno

Rosita W.: El tema es también medir; no significa infantilizar ni el texto ni la obra, pero sí *medir* para no apabullar. A nosotros mismos como adultos nos pasa; si nos vienen con un montón de cuestiones, ¿cuántas podemos seguir?

Lucía: La idea es que, a pesar de estar en medio de informaciones y estímulos, no podemos pensar en todo al mismo tiempo. Hay cosas que el cerebro procesa de manera

automática, pero son pocos los temas a los que podemos prestar atención y en los que podemos pensar, y siempre de a uno por vez.

Rosita W.: Tal cual, y ya cuando son grandes. ¿Cuántas cuestiones puede resolver en simultáneo el sujeto? Realmente, a veces en ese afán de ofrecer y de dar, no vamos contemplando de qué manera ofrecerlo. Así, en ese afán pasional, como cuando se da clase, se olvida que el otro va construyendo su aprendizaje paso a paso. ¡Hay que ir graduando ese objeto!

Judith: No infantilizar, pero tampoco apabullar. Quiere decir que si selecciono una obra de Mozart para que escuche un bebé de 3 meses, es importante ver cuánto dura. La familiarización está muy bien, pero con el producto tal cual es, con toda su riqueza, sin olvidar la oportunidad, el momento y cómo le ofrezco ese objeto, esa obra musical.

Rosi V.: Hay una cuestión que aparece en lo que se dijo, el concepto de graduación que propone Rosita W. Por ahí lo podemos tomar y redefinir, porque a la graduación generalmente se la identifica en una secuencia que va de lo simple a lo complejo. Y nosotros, entonces, estamos hablando de graduación pero con otros criterios, y ahí me parece que está la clave, que se vincula rápidamente con los criterios de selección.

Perla: Agregando a estos aspectos que comentan, estoy totalmente de acuerdo en el caso de lo corporal para todo esto. Para la graduación, la manera, el lenguaje corporal necesita de un docente que sepa hacer esa selección, y ahí está la falencia. Porque para poder enseñar y que el otro aprenda, el que enseña tiene que saber, no solamente la etapa evolutiva del niño, sino también cómo es el acercamiento corporal, porque el acercamiento corporal del docente con el niño en las primeras etapas es en función de lo que el maestro entrega de su cuerpo para mecerlo, por ejemplo.

El adulto apasionado

Rosita W.: Yo soy una de las que insisten muchísimo en el conocimiento de la psicología del desarrollo y aprendizaje, de lo que es aprender y del esfuerzo que esto implica. Pareciera que en general se considera que los niños aprenden del aire, que no hay todo un proceso interno, que todo es sencillo y fácil. Pero puedo saber mucho de psicología y, si no hay algo en el otro que se mueva para aprender, que normalmente llamamos “motivación”, “interés”, “curiosidad”, no hay aprendizaje. La pasión que uno tiene por lo que enseña y provoca en el otro motiva; ese es el quid de la enseñanza y del aprendizaje.

Perla: Estoy de acuerdo.

Rosita W.: Ese es el punto. Nos vamos desde un extremo a otro, desde pensar que el niño no puede aprender nada a creer que puede aprender todo. Sobre eso vimos ejemplos de cómo se fue transformando el nivel. El punto, la cuestión de cómo lo transmito, con convicción y con pasión, es clave; obviamente lo tengo que sentir yo.

Rosi V.: Tenés que tener la experiencia propia, y ese es el otro gran problema.

Elvira: Me parece plausible y destacable: pasión y convicción. Un alto compromiso con los niños, la tarea, las familias, la institución. Pasión y convicción facilitan cualquier

acción. También pueden favorecer aspectos no tratados hasta el momento, como impulsar acciones relacionadas con el análisis crítico-reflexivo de las prácticas docentes e institucionales; tomar decisiones de buena enseñanza, buena crianza, centrando la mirada en la observación de cada niño en particular, del grupo de niños de la sala, de las familias; revisar las planificaciones y algunas decisiones asumidas en el transcurso de la fugacidad de la práctica, todo con vistas a transformar aquello que resulte necesario o fortalecer lo que identificamos como valioso para los niños.

El adulto se conmueve y muestra su sensibilización

Rosi V.: En el texto de la investigación (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2001), lo llamamos “conmoverse”, es decir, lograr conmover al otro. Esa es la dimensión afectiva, que sienta una emoción que solo se transmite cuando el adulto comparte esa emoción con el otro.

Alicia: Yo digo que no enseño literatura, sino que enseño prácticas del lenguaje, y las chicas me dijeron el otro día: “¿Y qué haces con la literatura?”. La transmito. Transmito literatura, cuidando que sea de calidad, pero lo que enseño son las prácticas. Y ahí Laura Vasta intervino con una pregunta muy interesante: “¿Qué pasa con la sensibilización? ¿La enseñás?”.

Lucía: Creo que no se enseña; se muestra, la mostrás, a través de las emociones propias, y creás experiencias para procurar que ellos también las sientan.

Rosi V.: Les leo un fragmento de lo que escribimos junto con Ema, Claudia y Laura, que amplía esto que estamos conversando:

La propuesta de enseñar realizando acciones conjuntamente al “explorar, apreciar, contemplar” permite al niño que el adulto se ofrezca como otro que muestra, se muestra en el modo de posicionarse frente a la imagen estética para contemplarla. También el adulto muestra y se muestra en el modo de utilización de los diferentes materiales y herramientas enriqueciendo el descubrimiento por parte de los niños de las posibilidades que ofrecen. La imitación es el modo privilegiado de aprender de los niños más pequeños; el adulto le permite así al niño la entrada al universo cultural con sus reglas, sus luces, sus sombras, sus dificultades y sus encantamientos [...].

Apreciar y contemplar conjuntamente una imagen de la naturaleza, de artistas, de las producidas por los mismos niños resulta una propuesta centrada en esta forma de enseñar realizando acciones conjuntamente.

El maestro enseña: pintando conjuntamente, dibujando conjuntamente, mirando obras conjuntamente, modelando conjuntamente. “Conjuntamente” significa tanto “junto con” como “al lado del niño” como “que el niño vea lo que el adulto hace” (Brandt, Soto, Vasta, Violante; 2001: 124).

La observación del adulto

Rosi V.: ¡Algo muy importante! Uno tiene que observar qué produce en el otro lo que ofrezco. En relación con las emociones, con la dimensión de lo afectivo, volvemos al concepto de que enseñar es observar. Porque no lo puedo anticipar tanto; lo que no puedo es seguir cantándole ópera si se pone triste. Vos, como docente, estás haciendo una lectura sabia de lo observado. Estoy observando cómo reaccionan los chicos y, entonces, voy armando una recomendación sobre qué puedo ofrecer a los chicos. Hay que pensar la observación como herramienta para el especialista y para el maestro a la hora de seleccionar.

Como para ir cerrando todo este apartado, este eje, la pregunta es: ¿qué le puedo ofrecer al bebé/niño del jardín maternal? Posibilidades de participación en experiencias estéticas según las edades: 1) Una cosa en la que estamos todas de acuerdo: le vamos a ofrecer las obras completas, no vamos a simplificarlas, pero ¿qué obras? Vamos a seleccionarlas según criterios.

Rosita W.: También estaría bárbaro a veces orientar sobre algunos repertorios. Lo que siempre decimos: uno no quiere armar esos listados anexos, pero es tan importante por lo que saben los especialistas; lo que conocen ayuda mucho a la selección.

Rosi V.: 2) Otro punto importante es que siempre tiene que estar puesta la observación para ver qué provoca en los chicos y en función de eso volver a la selección. La observación como herramienta para el maestro a la hora de seleccionar.

Elvira: La observación como herramienta para la selección también compromete a la observación como instrumento para la toma de decisión con respecto a cómo continuar una propuesta con bebés o niños, qué modificaciones realizar, cómo ir viendo qué es lo que pasa con el niño.

Con respecto a la consideración “según las edades”, no es en este texto que se la conceptualiza “rígidamente”. Por el contrario, se trabaja especialmente en el capítulo 2 una visión dinámica acerca del niño. Sin embargo, me parece necesario aclarar un punto que he observado en algunas prácticas docentes en relación con los lenguajes artístico-expresivos. Entiendo que la edad, o la marca biológica, lo evolutivo, es un patrón determinante. Sin embargo, sabemos que la *performance*, el bagaje cultural de los niños, las historias sus experiencias de vida pueden traccionar lo biológico. Dicho de otra manera: la cultura tracciona (o empuja) lo biológico. Un ejemplo: en una sala de niños de 2 años, trabajando con arcilla (con consistencia blanda), ¡era increíble cómo lograban formas, figuras, chicos argentinos cuyas familias eran de origen boliviano, peruano o qom! Lo hemos observado en muchas ocasiones, en diferentes geografías. ¡Esto mismo sucede con el uso del color! Realmente se destacan la mayoría de las veces. Existe un bagaje cultural, un reservorio ancestral, que aporta sus raíces y enriquece.

En la selección, es el maestro el que tiene que terminar de definir con su gusto y criterio propios. Debe sentirse conmovido para favorecer el conmover sensiblemente al niño. Tiene que comprender la singularidad del contexto, la particularidad de cada niño y del grupo de niños (según la edad) y el porte o la riqueza de la experiencia planteada; todo aquello que caracteriza lo situado, algunos rasgos que identifican bagajes culturales particulares. Con respecto a la elección y la afinidad personal del docente, en el capítulo

de Alicia se presenta un planteo interesante que nos hace reflexionar.

EL ARTE, LO ESTÉTICO, LA EXPRESIÓN DE LOS NIÑOS

Los diálogos que se presentan bajo este eje ponen de manifiesto, en primer lugar, si vamos a referirnos al arte o a lo estético. Esta discusión conduce al concepto de “canon”, que refiere a aquello que la sociedad reconoce como válido en un momento dado. Los lectores pueden encontrar en el desarrollo de la conversación que dicho canon es inestable, permeable, un producto social, y también se menciona el canon escolar.

Bajo este eje también se encuentra aquello sobre lo que nos preguntamos y discutimos: ¿qué hacen los niños? ¿Arte? ¿Ponen en marcha procesos creativos? ¿Se expresan creativamente?

Comencemos entonces por uno de los interrogantes.

¿Artístico o estético?

Ema: Cuando se habla de arte, distintos autores van a decir cosas distintas. Por eso, estoy tratando de no usar la palabra “arte”; no hay ninguna definición en ninguno de los lenguajes sobre lo que es el arte. En música, debe pasar lo mismo. En plástica, estuve conversando con una especialista y me dijo: “Es muy confuso. Cuando hablamos de arte, hablamos de lo que dice tal y tal o tal y tal, pero definiciones personales y propias, no”. Entonces, es tan confuso que a mí me parece mejor usar la palabra “estético”.

Claudia: Y fijate que lo estético atraviesa la naturaleza.

Ema: ¡Exactamente!

Rosita W.: El tema es que la estética va variando también a lo largo del tiempo.

Claudia: Sí, y no es solo lo bello.

Rosi V.: No es solo lo bello sino también lo feo, otras estéticas.

Rosi W.: Lo bello uno lo pone siempre entre comillas.

Ema: Gadamer (1991) lo explica en *La actualidad de lo bello*, un libro cortito muy interesante.

Alicia: ¿Qué dice?

Ema: Mira lo bello desde distintos lugares.

Rosa W.: Depende de las reglas.

Ema: Eso también, depende de la sociedad que define qué es lo estético.

Alicia: Pero lo artístico refiere siempre a la producción humana; lo estético no necesariamente.

Rosi V.: Uno de los artículos del Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar (CELEP) de Cuba plantea que lo artístico tiene más que ver con el aprendizaje de las estrategias, las técnicas; es el aprendizaje del lenguaje. En cambio, lo

estético es un fenómeno más global; lo cotidiano también puede ser estético.

Ema: Sí, pero también hay aprendizaje.

Claudia: Lo artístico está más centrado en la producción; en cambio, lo estético puede ser la naturaleza, la producción humana no vinculada necesariamente con las artes, tal vez una botella, las producciones asignadas culturalmente como producciones de arte.

Judith: Es algo más complicado. La palabra “valoración” es la que termina por definir si un producto es o no es artístico.

Ema: Tal vez habría que definir más qué entendemos cuando hablamos de “estética”. Tiene que ver con lo que vos decías, Judith. Hay cosas artísticas pero que por ahí nadie las conoce/reconoce. Entonces, ¿son arte?

Rosi V.: Podríamos tomar lo que explicó Roberto Faggiani, en el año 2014 al referirse a lo literario específicamente, porque es muy claro. Habla de los cánones y de la parte comercial, del consumo en el marco de este sistema económico. Dice que las escuelas habilitan cosas o no, las empresas habilitan cosas o no. Les leo algunos fragmentos, en una de las clases que observamos en el marco del proyecto de investigación sobre cómo enseñar literatura infantil a los niños pequeños. Dice Roberto:

Desde la lingüística, el interés de estas teorías es por el texto, es decir, se preguntan qué hay en el texto de un poema, de una novela, de un mito, de una leyenda que hace que sea literario. Esa es la búsqueda: el texto, el lenguaje. Entonces la literatura va a ser concebida como una elaboración artística del lenguaje, es decir, un trabajo con el lenguaje que permita producir efectos estéticos para los lectores.

Desde otro lugar no se preocupan por el texto, no les interesa. La teoría literaria basada en la cultura y la sociedad se interesa por el contexto de producción de los textos. O sea, se interesa más por decir cuál era el medio de la sociedad que dio lugar a este poema, a este escritor, a esta temática, etc.

Van a llegar a esta conclusión: la literatura como un producto social, resultante de una lucha de poderes. Es decir, simplificándolo, en este campo literatura es lo que una sociedad quiere que sea literatura, porque es una construcción social, por lo tanto es la sociedad la que determina qué es y qué no es literatura. En el otro campo, en el otro enfoque, hay algo en el lenguaje literario que define como literario a un texto más allá del contexto de producción.

La legitimidad estaría dada por determinadas características concebidas como literarias, más universales, que harían que un texto, si uno le aplica esas características, sea literario. Hay una que es fundamental. En el otro caso la legitimidad estaría dada por lo que una sociedad determina que sea literario.

Vamos a centrarnos en las ciencias de la cultura que por ahí es más fácil para entrar. Si la literatura es un producto social, una resultante de una lucha de poderes [...].

Vamos a partir de un concepto, vamos a partir de un conjunto, un conjunto de obras, de autores, de escuelas literarias, etc. A este conjunto lo vamos a llamar *canon* literario. El canon literario es lo que una sociedad reconoce como literatura en un momento dado.

Ustedes van a una gran cadena de librerías y van a ver que dice ciencia ficción, literatura policial, tienen todos los anaqueles con ediciones de lujo, carísimas, con los mismo autores que hace ochenta años los leía solamente la clase trabajadora. Significa esto que el canon es inestable, no se mantiene. [...] El canon permite que entren y salgan cosas, otra de sus características es que es permeable [...]. Pero ¿quién está luchando? Es una lucha para la cual nosotros tenemos que forjar lectores críticos, sensibles y competentes para que adviertan esta batalla. Vamos a ver que esa lucha es la imposición de determinados autores y obras en desmedro de otros. Es un producto social [...]. Si es una lucha social lo que determina este canon, cuáles y quiénes serán los factores sociales que determinan, que pueden ayudar a construir el canon. ¿Qué les parece? ¿Quién en la sociedad tiene ese poder?

Estudiante: Editoriales.

Roberto: Editoriales, muy bien. ¿Por qué? ¿Cómo trabaja una editorial para imponer un canon? Elige obras y cuál quiere financiar y cuál no. Presenta una colección y elige qué autores, o una temática. Y ahí está haciendo una selección. ¿Cuál sería el motivo de la editorial? Económico, fundamentalmente.

Estudiante: Los gobiernos.

Roberto: Bueno, vamos a traducir “gobierno” por “las políticas”, políticas culturales y educativas. Claro que sí. Los gobiernos de cualquier nivel: municipal, provincial, nacional, supranacional tienen la posibilidad de privilegiar un género, determinados autores.

Estudiante: La escuela.

Roberto: La escuela, cualquiera de sus niveles. Tanto es así que la escuela termina construyendo lo que se llama el “canon escolar”. Como un subconjunto dentro del canon grande. ¿Qué es? La literatura que la escuela considera como tal para enseñar en las aulas.

¿Qué más podemos hacer? Hay algo que ya deben ir sospechando. Cada persona por sus experiencias, sus ganas, sus intereses va construyendo algo que podríamos llamar el “canon personal”, que podría ser una intersección entre lo que aprendo en la escuela y lo que aprendo afuera de la escuela, lo que leo afuera y lo que la escuela pide que lea, en algunos será más amplio, en otros está todavía en construcción, se desarrolla.

¿Arte? ¿Expresión creativa? Los chicos se expresan creativamente

Judith: Puede haber una acción, una producción, una exploración, pero la creatividad no necesariamente tiene que estar relacionada siempre con la palabra “arte”.

Rosi V.: Y entonces, ¿cómo se llama lo que los chicos hacen?

Judith: Procesos creativos, producciones.

Ema: No olvidemos que lo hacen con lenguajes artísticos.

Judith: Utilizando lenguajes artísticos.

Alicia: Se expresan creativamente.

Judith: “Expresarse creativamente” está muy bien; claro, sí, son creativos.

Rosi V.: ¿A ver qué les parece? Los chicos no hacen arte. El arte tiene rasgos; los rasgos que tiene son lúdicos, creativos, exploratorios y de improvisación; es decir, todos estos procesos del sujeto participan de lo que serían procesos artísticos. No podemos decir ni que el arte es solo juego, ni que el arte es solo creatividad, ni que el arte es solo exploración; son distintos rasgos que contribuyen, enriquecen y forman parte de estos fenómenos artísticos.

Entonces, decimos que los chicos juegan, exploran, improvisan, producen con diversos grados. Son todas acciones que forman parte de lo que sería en el futuro o en un adulto participar de procesos creativos, artísticos, hacer arte.

Alicia: Es lo que dice Elsa Bornemann en el prólogo de un libro en el que participé, *Arte desde la cuna* (2003):

El arte desde la cuna...
¡qué bellísima propuesta!
En horas de sol y luna,
el libro será una fiesta.

Danzarina, musical,
más plástica y literaria...
(Del principio hasta el final
esta obra es visionaria).

Los bebés y los pequeños
solo de un año, dos, tres...
crecerán siendo los dueños
del ahora y del después:
flotará el arte en sus sueños...
Serán artistas, tal vez.

Me parece que ella, con esa sensibilidad exquisita que tenía, pudo condensar literariamente, poéticamente, de qué se trata. Porque remarca que hay una propuesta (del adulto) que permite a los chiquitos “ser los dueños del ahora y del después”; es decir, creo yo, disfrutar del arte en esos años, pero con todo lo que esto reportará para su futuro. Es preciosa la idea de “flotará el arte en sus sueños”, que parece referir al “sueño” de dormir, pero también a la imaginación que se va forjando. Y remata todo con ese “tal vez”: algunos seguirán los caminos de la producción artística y otros no. La invitación está abierta para todos. Dependerá de muchos factores lo que ocurra después. Pero lo importante es lo que se les ofrece y propone en esos primeros años

fundamentales.

Claudia: Nosotros consideramos que hay algunos rasgos que tiene el juego que también se dan en el arte. En el juego se da la ficción. El arte siempre es ficción. El juego tiene estructura, formato.

Lucía: En los rasgos comunes entre el juego y el arte, si tomo la ficción, la ubico desde los 2 años y medio para adelante. Antes de que se me escape la idea, sigo cuestionando el concepto de ficción, si queremos tomarlo desde el principio. Lo reemplazaría por “placer del acto”, que es lo que dijiste, y hablamos de “placer del acto”, con lo que coincido absolutamente, y sí podríamos incluirlo desde el comienzo. Si no, “ficción” remite a un proceso psicológico de segundo nivel. No es ficción; es símbolo en acto.

Rosi V.: El arte es lúdico porque implica una serie de combinaciones que se van sucediendo sin una cosa prefijada, y ese sería su componente lúdico. No que el arte sea juego, sino que tiene componentes lúdicos.

Cuando hablamos de “pensar en las relaciones entre juego y arte”, la primera cuestión es que no todas características del juego coinciden con las notas características del arte; la actividad artística es mucho más amplia y lo lúdico sería un rasgo más de la actividad artística. Por eso, luego vimos que hay otros rasgos, como la creatividad, la improvisación, la exploración, recursos creativos. Juego, creación, exploración e improvisación serían todas actividades que contribuyen a que el sujeto desarrolle una actividad artística.

Lucía: “Procesos creativos” habíamos dicho. A mí me gusta más.

Rosi V.: Procesos creativos, procesos exploratorios y procesos lúdicos serían como los tres grandes procesos. ¿Serían tres tipos de acciones que pueden realizar los niños? Pienso y hablo en voz alta y comparto mis pensamientos. Cuando un niño dibuja sus primeros trazos en la arena con los dedos, explora las posibilidades y propiedades del material, observa cómo reacciona frente a sus acciones; al deslizar el dedo deja una “huella”, un trazo... Va combinando movimientos, que generan diferentes trazos en una actitud, podríamos decir, creativa, porque combina de diversas maneras sus acciones al producir diferentes trazos, líneas, dibujos, en un “vaivén” desinteresado, como dice Gadamer, propio de la actitud lúdica, que no busca otra finalidad más que el placer por el mismo hacer, el ir y venir, el trazar y borrar en una secuencia de acciones placenteras, creativas, lúdicas, exploratorias, propias de los procesos de producción artística.

Elvira: Intento visitar algunos temas:

- Procesos lúdicos, procesos creativos, procesos exploratorios tienen características comunes, pero no son lo mismo. Rosa V. lo explica. Uno potencia al otro; se alimentan mutuamente. La exploración es parte constitutiva de los diferentes procesos. A medida que se ponen a disposición de los niños experiencias estéticas, formatos de juego desde la continuidad-recurrencia-reiteración-regularidad, sus exploraciones van logrando un dominio paulatino más pleno, superador o completo (dentro de un devenir) y las estructuras se van complejizando. Entiendo que este

progresivo dominio, con una forma paulatinamente más consolidada, está en los tres. Quizás habría que revisar el concepto de Wittgenstein de “parecido de familia” (apelando a un aporte de Patricia Sarlé y el enfoque acerca de juego) para echar más luz al respecto. También tendríamos que establecer relaciones entre el diálogo lúdico y el triálogo.

Con respecto a la “creación”, ha sido muy rico lo trabajado en el texto, que presenta un grado de apertura. En relación con los niños a partir de los 2 años o los más grandes del jardín maternal, recuerdo el concepto de “las ideas brillantes”, de Eleanor Duckworth. La autora expresa que un acto creativo comparte la misma esencia en el caso de un científico, un artista, un cocinero, un niño. Existen permanentes exploraciones y se puede generar o crear algo original en la medida que se va conociendo mucho; van adquiriendo dominio sobre algo y pueden establecer relaciones (originales) que hasta el momento no se habían efectuado. En el caso de los niños más pequeños, cuanto más exploran, descubren, se emocionan ante un hecho estético que los conmueve sensiblemente, se enriquecen como personas, aprenden, amplían registros y las estrategias en acción que despliegan enriquecen los modos de interactuar y comunicarse, las formas de expresarse activan los procesos de simbolización.

- Arte, artista, estética, niño, adulto. Pablo Picasso manifestó algunas famosas frases como: “En aprender a pintar como los pintores del Renacimiento tardé unos años; pintar como los niños me llevó toda una vida”. Otra: “Todos los niños nacen artistas. El problema es cómo seguir siendo un artista al crecer”. Interpreto que Picasso elogiaba esta capacidad de los niños de captar la esencia, de expresarse con frescura, en forma descontracturada y sin barreras ni prejuicios. En la segunda frase, tal vez haya una crítica a la academia. Sin embargo, sigo pensando que las producciones de los niños son cada vez más logradas en tanto tienen un sustrato de “dominio”. Disfrutan, exploran, conocen. Los niños (¿y los adultos?) somos más libres cuanto mayor dominio adquirimos. De más está decir que existen profundas diferencias entre un bebé de 3 meses y un niño de 2 años.

Estimados lectores, a lo largo de este capítulo entrelazamos los hilos de nuestras reflexiones en una trama que incluye dudas, convicciones, pasiones, enojos, alegrías y algunas certezas situadas acerca de las experiencias estéticas, la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos a niños menores de 3 años. Dejamos la trama abierta. Los invitamos a tejer con todos nosotros, porque entendemos que el conocimiento debe ser una construcción colectiva.

1- Este modo de trabajo responde a un tipo de análisis, propio de la investigación en ciencias sociales, específicamente al modo de investigar cualitativo. El método de análisis se denomina “método comparativo constante” (Glaser y Strauss, 1967) y, en este caso, si bien no se desarrolla un proceso investigativo ni se avanza en todo el proceso de análisis que se propone, se utiliza en parte esta técnica de análisis. La categorización

realizada se logra a partir de la lectura minuciosa de los registros (en este caso, las desgrabaciones de las reuniones); se denomina “codificación abierta” y se define como “el proceso analítico por medio de cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002: 110).

2- Ferreiro Emilia, “Diversidad y proceso de alfabetización”, disponible en <www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>. La doctora y profesora Emilia Ferreiro es una psicóloga, escritora e investigadora argentina, radicada en México, con un doctorado por la Universidad de Ginebra, bajo la orientación de Jean Piaget.

3- Crear vale la pena es una organización no gubernamental que desde 1997 desarrolla una política de transformación social a través del arte para revertir la exclusión y la falta de oportunidades que afectan a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en contextos de exclusión (www.crearvalelapena.org.ar).

4- Este término pertenece a Francesca Emiliano (1999), trabajado en el capítulo “Proceso de socialización y modelos de crianza en las guarderías infantiles”. Apelé a esta denominación, incluyendo significados diferentes al que la autora realiza. También me genera dudas si la denominación más correcta resulta pluricéntrico o bicéntrico. De todas maneras, la caracterización monocéntrico-pluricéntrico, me parece una perspectiva atendible.

BIBLIOGRAFÍA

PRÓLOGO

- Duprat de San Martín, H.; Malajovich, A. M. y Wolodarsky Estrín, S. (1977): *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- Sinclair, H. (1982): *Los bebés y las cosas*, Barcelona, Gedisa.
- Stamback, M. (coord.) (1983): *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa.

1. EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LOS PRIMEROS AÑOS. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA SU ENSEÑANZA

- Akoschky, J.; Barnes, F.; Inda, M. L.; Jaritonsky, P.; Fernández, A.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2013): Informe final del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso de la música y la expresión corporal, convocatoria 2011, INFD-ISPEI Eccleston.
- Andrade Rodriguez, B. (2009): *Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar*, publicación digital del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP), La Habana.
- Argullol, R. ([1998] 2005): “Introducción”, en H. G. Gadamer, *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- Bateson, G. ([1972] 1998): *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- Bondioli, A. (1995): “A dimensão lúdica na criação de 0 a 3 anos e na creche”, en A. Bondioli y S. Mantovani (eds.), *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*, San Pablo, Arned.
- Brandt, E.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2009): Informe final del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico-visual en el jardín maternal”, INFD-ISPEI Eccleston.
- (2011) Informe final el Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico-visual en los primeros tres años: las formas de conocer y la comunicación del lenguaje plástico en el hogar como ámbito de referencia para pensar la enseñanza en el jardín maternal y/o otras instituciones educativas para niños pequeños”, estudio de casos, INFD-ISPEI Eccleston.

- Calmels, D. (2004): *Juegos de crianza*, Buenos Aires, Biblos.
- Eisner, E. (1972): *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Español, S. (2005): “Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia”, *Estudios de Psicología*, 26(2): 139-172.
- Fernández, A.; Soto, C.; Vasta, L.; Violante, R. y Zaina, A. (2013): Informe final del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: El caso de la literatura infantil”, convocatoria 2012, INFD-ISPEI Eccleston.
- Gadamer, H.-G. ([1998] 2005): *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, D. J. (1991): *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.
- Marotta, E.; Sena, C.; Richter, K. y Rebagliati, S. (2004): Informe final Proyecto de Investigación: “El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción”, convocatoria 2004, ISFD Bariloche.
- Montes, G. (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, Buenos Aires, FCE.
- Read, H. (1955): *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós.
- Sarlé, P.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2005): “Cuando de jugar se trata en el Jardín Maternal”, en C. Soto y R. Violante (comps.), *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (2008): *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires, Paidós.
- Terigi, F. (2007): “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Barcelona, Del Estante Editorial.
- Winnicott, D. W. (1985): *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa.
- Zabalza, M. (2000): “Una educación infantil para el siglo XXI”, ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile, Universidad de Compostela (mimeo).
- Zátonyi, M. (1998): *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*, Buenos Aires, La Marca.

2. VIVIR EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LA INFANCIA. LA SUBJETIVIDAD DESDE EL INICIO DE LA VIDA

- Ansermet, F. y Magistretti, P. (2010): *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*, Buenos Aires, Katz.
- Bollas, C. (2009): *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Boysson Bardies, B. y Vihman, M. M. (1991): “Adaptation to language: evidence from babbling and first words in four languages”, *Language*, 67(2): 297-319.

- Bruner, J. (1989): “Acción, pensamiento y lenguaje”, en *Cultura y desarrollo cognitivo*, Madrid, Alianza.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós.
- Candeau, J. (2002): *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Damasio, A. (2011): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica.
- Freud, S. ([1908] 1968): “El poeta y la fantasía”, en *Psicoanálisis aplicado. El poeta y la fantasía, Obras completas*, tomo II, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ([1913] 1968): *Múltiple interés del psicoanálisis. El interés del psicoanálisis para la estética, Obras completas*, tomo II, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Jauset Berrocal, J. (2009): *Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*, Barcelona, OUC.
- Karmiloff-Smith, A. (2012): “La importancia del sueño para el aprendizaje”, en J. Oates, A. Karmiloff-Smith y M. Johnson (eds.) (2012): *El cerebro en desarrollo. La primera infancia en perspectiva*, Reino Unido, The Open University Milton Keynes-Fundación Van Leer.
- Malaguzzi, L. (2001): *Educación Infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro.
- Merleau-Ponty, M. ([1970] 2010): *Lo visible y lo invisible*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Moreau, L. y Brandt, E. (1999): *En el jardín maternal. Una visión desde la plástica*, Buenos Aires, Tiempos editoriales.
- Palacios, J. (1998): “Procesos cognitivos básicos. Primera infancia”, en J. Palacios y C. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, psicología evolutiva*, Madrid, Alianza.
- Peralta, V. (2001): *La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo. El mundo del bebé*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ramachandran, V. S. (2008): *Los laberintos del cerebro*, Barcelona, La liebre de marzo.
- Vigotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- (1996): *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Fontamara.
- Winnicott, D. (1972): *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.
- (1979): *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona, Laia.
- (1991): *Conozca a su niño*, Buenos Aires, Paidós.

3. ESCUCHAR, LEER, DECIR. EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LOS PRIMEROS AÑOS

- Bornemann, E. (1976): *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*, Buenos Aires, Latina.
- Carrier, I. (2003): *El paseo de Nina*, Zaragoza, Edelvives.
- Cervera, J. (1984): *La literatura infantil en la Educación General Básica*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Colomer, T. (2005): *Andar entre libros*, México, FCE.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.
- Eisner, E. (1972): *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Fernández, A.; Soto, C.; Vasta, L.; Violante, R. y Zaina, A. (2014). Informe final del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: El caso de la literatura infantil”, convocatoria 2012, INFD-ISPEI Eccleston.
- Fernández, A. y otros (2013): *La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal: el caso de la literatura infantil*, Ministerio de Educación, INFOD.
- Gadamer, H.-G. (1991): *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- Kitamura, S. (1998): *Perro tiene sed*, México, FCE.
- Montes, G. (1994): *Anita junta colores*, Buenos Aires, Gramón-Colihue.
- Negri, B. (1988): *Agua chiquita*, Viedma, Fondo Editorial Rionegrino.
- Novaes Coelho, N. (2000): *A literatura infantil, história, teoria, análise, didática*, San Pablo, Moderna.
- Pellizari, G. (1990): *Una nueva visión de la poesía*, Buenos Aires, Braga.
- (2008): *Palabras desde la cuna*, Buenos Aires, Nazhira.
- Soriano, M. (1995): *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue.
- Zaina, A. (2004): “Literatura desde la cuna”, en F. Origlio y otros, *Arte desde la cuna*, Buenos Aires, Nazhira.

4. ESCUCHAR, CANTAR, TOCAR. COMPARTIR EXPERIENCIAS MUSICALES EN LOS PRIMEROS AÑOS

- Abbadie, M. y Gillie, A. M. (1976): *El niño en el universo del sonido*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Aguilar, M. del C. y otros (1999): *Análisis auditivo de la música*, Buenos Aires, Edición de los autores.
- Akoschky, J. (1988): *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Buenos Aires, Ricordi, con el CD *Cuadros sonoros* (Tarka).
- (1998): “Música en la escuela, un tema a varias voces”, en *Artes y escuela*, Buenos

- Aires, Paidós.
- (2000): *Diseño curricular para la educación inicial*, Buenos Aires, Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 4 tomos, disponible en <www.buenosaires.gov.ar>.
- (2008): “Las actividades musicales”, en J. Akoschky y otros, *La música en la escuela infantil 0-6*, Barcelona, Graó.
- (2014): “El lenguaje musical”, en *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Metas educativas 2021*, Madrid, OEI-Santillana, disponible en PDF.
- Akoschky, J.; Alsina, P.; Díaz, M. y Giraldez, A. (2008): *La música en la escuela infantil 0-6*, Barcelona, Graó (incluye DVD).
- Akoschky, J.; Barnes, F.; Inda, M.; Jaritonsky, P.; Fernández, A.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2013): Informe final del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: El caso de la música y la expresión corporal”, convocatoria 2011, INFD-ISPEI Eccleston.
- Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, M.E.; Harf, R.; Kalmar, D.; Spravkin, M.; Terigi, F.; Wiskitski, J. (1998): *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Akoschky, J.; Fernández, A.; Inda, M. L.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2013): “Las formas de concebir la enseñanza de la música en el jardín maternal (0-3)” *Revista Eufonía*, n° 59.
- Barenboim, D. (2015): Encuentro “Diálogo de Música y Reflexión”, Buenos Aires, Teatro Colón, 1° de agosto.
- García Lorca, F. (1965): “Las nanas infantiles”, en *Obras completas*, Madrid, Aguilar.
- Hargreaves, D. (1998): *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó.
- Jijena Sánchez, R. (1972): *De la copla niña*, Buenos Aires, Luis Fariña Editor.
- Moreau de Linares, L. (1993): *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.
- Pelegrin, A. (1984): *Cada cual atiende su juego*, Madrid, Cincel.
- Soto, C. y Violante, R. (2005): *En el jardín maternal. Investigación, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2008): *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires, Paidós.
- Walsh, M. E. (1995): “La poesía en la primera infancia” (charla ofrecida en Omep, 1964), en *Desventuras en el país-jardín de-infantes*, Buenos Aires, Seix Barral.

Referencias discográficas

Catálogos con música para niños

- Brum, J.: *Con los pájaros pintados y Papagayo azul*, <www.papagayoazul.com>;
- Momusi (Movimiento de la canción infantil), <www.momusi.org.ar>;
- Música nuestra: <www.musicanuestra.com.ar>;

- Palavra cantada: <www.palavracantada.com.br>.

Cancioneros

- Akoschky, J. y Videla, M. A. (1992): *Iniciación a la flauta dulce*, Buenos Aires, Ricordi, tomo 1.
- André, J. (1945): *Rondas populares argentinas*, Buenos Aires, La Quena.
- Corral, M. T. (1998): *Sus canciones*, Buenos Aires, La Cornamusa.
- Fontana, A. (1958): *Cancionero*, Montevideo, Edición del autor.
- Furnó, S. (1997): *Mis canciones de papel*, Buenos Aires, Ricordi.
- Furnó, S. y Ferrero, M. I. (1997): *Los guarda-sonidos*, Buenos Aires, Ricordi.
- Gainza, V. H. de (1996): *Juegos de manos*, Buenos Aires, Guadalupe.
- (1997): *Para divertirnos cantando*, Buenos Aires, Ricordi.
- Gainza, V. H. de y Graetzer, G. (1963): *Canten, señores cantores*, Buenos Aires, Ricordi, vol. 1.
- Malbrán, S. (1987): *Las canciones de Silvia*, Buenos Aires, Ricordi.
- Midón, H. y Gianni, C.: *Libros ilustrados con canciones*, Buenos Aires, Cántaro.
- Muhr, N. (1973): *Juegos musicales para niños*, cuadernos 1 y 2, Buenos Aires, Ricordi.
- Porson Zabalza, N. y Ortega, N. (1971): *Canciones para jardín de infantes*, Buenos Aires, Guadalupe.
- (1978): *Melodías breves para niños de 2 y 3 años*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Schneider, E. S. de (1969): *Desde chiquitito*, Buenos Aires, Guadalupe.
- (1985): *Canciones para Renata*, Buenos Aires, Ricordi.
- Valladares, L. (1979): *Canciones del Noroeste Argentino*, Buenos Aires, Ricordi.
- Walsh, María Elena (1960): *Los sueños del rey Bombo*, Buenos Aires, Ricordi-Alfaguara.
- (1966) *Canciones para mirar y canciones para mí*, Buenos Aires, Melograf.
- Wolf, F. (1961): *Viva la música* tomos 1 y 2, Buenos Aires, Ricordi.

5. DESARROLLOS SENSIBLES DE LA ACCIÓN CORPORAL. EXPERIENCIAS PARA LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN

- AA. VV. (1992): *Diccionario de las Américas*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Berge, I. (1980): *Vivir el cuerpo*, Buenos Aires, La Aurora.
- Calmels, D. (1997): *Cuerpo y saber*, Buenos Aires, D&B.
- (2009): *Infancias del cuerpo*, Buenos Aires, Puerto Creativo.
- Falcoff, L. (1994): *¿Bailamos?*, Buenos Aires, Ricordi.
- Gardner, H. (1997): *Arte, mente, cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona, Paidós.
- Jaritonsky, P. y Gianni, C. (1978): *El lenguaje corporal del niño preescolar*, Buenos

- Aires, Ricordi.
- Kalmar, D. (2005): *Qué es la expresión corporal: a partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*, Buenos Aires, Lumen.
- Lurçat, L. (1982): *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel.
- Nachmanovitch, S. (2007): *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*, Buenos Aires, Paidós.
- Neruda, P. (1982): *Residencia en la tierra*, Bogotá, Oveja Negra.
- Penchansky, M. (1994): *Andar*, Buenos Aires, Ricordi.
- (2009): *Sinvergüenzas*, Buenos Aires, Lugar.
- (2014): *Caminos de tiza*, Buenos Aires, Estación Mandioca.
- Terigi, F. (1998): “Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el curriculum escolar”, en J. Akoschky y otros (1998), *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Van Gogh, V. (1976): *Cartas a Theo*, Buenos Aires, Goncourt.
- Vigotsky, L. S. (1979): *Los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.
- Wallon, H. (1965): *Del acto al pensamiento*, vol. II, Buenos Aires, Lautaro.
- Winnicott, D. W. ([1971] 2007): *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.

6. APROXIMACIONES AL LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL. EXPLORACIONES VISUALES Y TÁCTILES

- Aebli, H. (1998): *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea.
- Arheim, R. ([1957] 1985), *Arte y percepción visual*, Buenos Aires, Eudeba.
- Brandt, E. (1998): “Compartiendo experiencias. Propuestas de desarrollo curricular. Trozar, pegar y hacer collage”, *Documento de desarrollo curricular*, Buenos Aires, Dirección de Currículum de MCBA.
- Brandt, E.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2009): Informe final del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico-visual en el jardín maternal”, convocatoria 2007, INFD-ISPEI Eccleston.
- (2010): “¿Educación artística en los primeros años?”, *Revista digital para el día a día en la escuela*, Buenos Aires, año 2, n° 7, 12 entes.
- (2011a): Informe final del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico-visual en los primeros tres años: las formas de conocer y la comunicación del lenguaje plástico en el hogar como ámbito de referencia para pensar la enseñanza en el jardín maternal y/o otras instituciones educativas para niños pequeños. Estudio de casos”, convocatoria 2009, INFD-ISPEI Eccleston.
- (2011b): *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*, Buenos Aires, Biblos.
- Brandt, Ema y otros (2012): *Artes visuales. Introducción al lenguaje de las imágenes*, Buenos Aires, A Z.

- Cabanellas, I. y otros. (2005): *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
- De Bartolomeis, F. y otros (1994): *El color de los pensamientos y los sentimientos*, Barcelona, Octaedro.
- Eisner, E. (1995): *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferrater Mora, J. (1994): *Diccionario de grandes filósofos*, Buenos Aires, Alianza.
- Gadamer, H.-G. (1990): *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós.
- (1991): *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- Lurçat, L. (1982): *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar*, Buenos Aires, Cincel.
- Noé, F. y Zabala, H. (2000): *El arte en cuestión: conversaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Parsons, M. (2002): *Cómo entendemos el arte*, Barcelona, Paidós.
- Tatarkiewicz, W. (1987): *Historia de seis ideas*, Madrid, Tecnos.
- Vigotsky, L. S. (1986): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.

7. “LO QUE USTED MERECE” EN EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA. UN LUGAR PRIVILEGIADO PARA LOS LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVOS

- Antelo, E. (1999): *Instrucciones para ser profesor*, Buenos Aires, Santillana.
- Bondioli, A. y Nigito, G. (coords.) (2011): *Tiempos, espacios y grupos*, Barcelona, Graó.
- CABA-Escuela Normal Superior ENS n° 1 (2012a): *Los juegos de crianza corporales, experiencias para la expresión y la comunicación con el acento puesto en los desarrollos sensibles de la acción corporal. Los caballitos I y II*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y S. Chalcoff; estudiantes: N. Alonso, N. Cofone y M. Ibáñez (inédito, puede consultarse en la biblioteca del Departamento de Prácticas Docentes).
- (2012b): *Luces y sombras como una forma de intervenir los espacios para proponer experiencias para la expresión y la comunicación con el acento puesto en los desarrollos sensibles de la acción corporal*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y S. Chalcoff; estudiantes: M. E. Banini, N. Cabrera, D. Castro, M. F. Fernández, A. Mendez y P. Quiro (inédito, puede consultarse en la biblioteca del Departamento de Prácticas Docentes).
- (2012c): *Las posibilidades expresivas del cuerpo en la sala de dos, a partir de lo sonoro*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y S. Chalcoff;

estudiantes: S. Barbieri, C. González Cursio, S. Katz, A. Loverso, R. Sapienza y M. Somondi (inédito, puede consultarse en la biblioteca del Departamento de Prácticas Docentes).

- CABA-ISPEI Eccleston (2001): *Juegos y rondas para los más chiquitos*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y A. Zaina; estudiantes: E. Aon, F. Hoyos, S. Golletti (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
- (2002): *Poesías para jugar en la sala de deambuladores*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y A. Zaina; estudiantes: M. Durañona, P. Gil, L. Mensonca y U. Strecker (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
- (2003a): *Límites y relatos: encuentros y desencuentros (1 año)*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante, L. Linares y A. Zaina; estudiantes: M. Casella, C. Chalde, M. Gargano, J. Navatta, M. Rey y M. Senrra (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
- (2003b): *El cuento y la autonomía en la sala de 2 años*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante, L. Linares y A. Zaina; estudiantes: D. Portale, M. Ledesma, C. Meichtry, Y. Oro, S. Schefer y L. Wtorad (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
- (2003c): *La construcción de la identidad a través de la lengua oral: canciones de cuna y poesías*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante, L. Linares y A. Zaina; estudiantes: V. Marin, V. Roberts, N. García, N. Czerenok, N. Cimma y M. Moffo (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
- (2005): *Descubriendo a los títeres en la sala de bebés*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y A. Zaina; estudiantes: M. L. Delfino, N. Novion, M. A. Pérez Álvarez y S. Troncoso García (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
- (2007a): *El rincón de biblioteca en la sala de 1 año*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y B. Ortiz; estudiantes: C. Echaniz, N. Goldstein, J. Guaglianone, J. Linetzky y S. Szczupak (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
- (2007b): *Huellas, movimientos, trazos: un camino hacia el dibujo en la sala de 2 años*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y P. Berdichevsky; estudiantes: N. Gatica, G. Marinoni, J. Martins, M. Muruaga y P. Neglia Olsen (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).

- (2008): *Sombras que asombran en la sala de 2 años*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y S. Bressky; estudiantes: M. Arenzon, M. Castillo, M. Leon, S. Masini, V. Ruseelli y A. Uaniño (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
 - (2012a): *Canto y escucha para el encuentro en la sala de bebés*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y M. L. Inda; estudiantes: Y. Fernandez, L. López Luongo y F. Lotufo (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
 - (2012b): *El ambiente alfabetizador enseña. Propuesta para niños de 1 año*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y M. Macías; estudiantes: C. Ferragauto, V. Goin, M. I. Kozono y S. Martínez Wagner (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli).
 - (2012c): *El ambiente alfabetizador como tercer docente*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y M. Macías; estudiantes: L. Capristo, F. Kartoffel, M. B. Podestá y M. L. Valena (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli). También puede consultarse la publicación de esa experiencia en Capristo, L. y Podestá, M. B. (2013): “¿Cómo organizar ‘el despertar’ en una sala de 2 años? El ambiente alfabetizador como tercer docente. Ambientes para la sensibilización estética y el juego. Relato de experiencia”, *Revista e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, año 9, n° 18, <iesecleston.caba.infed.edu.ar>.
 - (2013): *Instalaciones sonoras móviles*, propuesta de enseñanza elaborada en el marco de la cursada del taller 5 del campo de las prácticas docentes, profesores a cargo: R. Violante y M. L. Inda; estudiantes: D. B. Cortez, P. Martínez y A. L. Villalva (inédito; puede consultarse en la biblioteca Margarita Ravioli). La experiencia también se encuentra publicada en: Cortez, D. B., Martínez P. y Villalva, A. L. (2014): “Instalaciones sonoras móviles en la sala de tres años”, *Revista digital e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, año 9, n° 19, <iesecleston.caba.infed.edu.ar>.
- Cabanellas, I.; Eslava Tejada, C. y A. Hoyuelos (2005): “Territorios posibles en la escuela infantil”, en I. Cabanellas y C. Eslava Tejada (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
- Calmels, D. (2001): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires, Noveduc.
- (2004): *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones narrativas y lecturas de crianza*, Buenos Aires, El Faro.
- Capristo, L. y Podestá, M. B. (2013): “¿Cómo organizar ‘el despertar’ en una sala de 2 años? El ambiente alfabetizador como tercer docente. Ambientes para la sensibilización estética y el juego. Relato de experiencia”, *Revista e-Eccleston. Temas*

- de Educación Infantil*, año 9, n° 18, <iesecleston.caba.infed.edu.ar>.
- Cortez, D. B., Martínez P. y Villalva, A. L. (2014): “Instalaciones sonoras móviles en la sala de tres años”, *Revista digital e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, año 9, n° 19, <iesecleston.caba.infed.edu.ar>.
- Eisner, E. (1995): *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Paidós.
- Galeano, E. (1983): *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Catálogos-Siglo Veintiuno editores.
- Gallego Ortega, J. L. (comp.) (1998): *Educación Infantil*, Málaga, Aljibe.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.
- Marotta, E.; Rebagliati, S. y Sena, C. (coords.) (2009): *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Marotta, E. y otros (2004): *El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción*, San Carlos de Bariloche, Informe final de investigación, Instituto de Formación Docente (mimeo).
- Soto, C. y Violante, R. (2001): “Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza”, en *En el jardín maternal*, Buenos Aires, Paidós.
- (2005): *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2008): *Pedagogía de la crianza, un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- Stein, R. y Szulanski, S. (1997): *Educación preescolar en Israel. Una experiencia significativa*, Tel Aviv, Universidad de Tel Aviv.
- Violante, R. (2001): “Aproximaciones para la construcción de una definición propia de enseñanza en el Nivel Inicial”, en *Enseñanza en el Nivel Inicial I y II*, documento curricular trayecto de la formación centrado en el nivel, Buenos Aires, GCBA, Dirección de currícula, pp. 8-11, disponible en <estatico.buenosaires.gov.ar>.
- Willis, A. y Ricciutti, H. (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Madrid, Morata.

8. DIÁLOGO ENTRE LAS AUTORAS. CIERRES PROVISORIOS Y NUEVAS APERTURAS

- Brandt, E.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2001): *Por la senda de la experiencia estética*, Buenos Aires, Biblos.
- Bruner, J. (1980): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Duckworth, E. (1981): “El tener ideas brillantes”, en *Piaget en el aula*, Buenos Aires, Huemul, pp. 319-341.
- Duprat, H. San Martín de; Malajovich, A. M. y Wolodarsky Estrín, S. (1984): *Hacia el*

- jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda.
- Emiliano, F. (1990): “Proceso de socialización y modelos de crianza en las guarderías infantiles”, en A. Palmonari y P. Ricci (dirs.), *Aspectos cognitivos de la socialización en la edad evolutiva*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A.; Vasta, L.; Violante, R.; Soto, C.; Zaina, A.; Pailhé M. y Narvaes A. (2014): *La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso de la literatura infantil*, INFOD, proyecto n° 1217, ISPEI Eccleston.
- Gadamer, H.-G. (1991): *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Grondin, J. (1999): *Introdução a hermenêutica filosófica*, São Leopoldo, Unisinos.
- Mardones, J. (1991): *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona, Anthropos.
- Moreau de Linares, L. (1990): *Descubriendo continentes. Los aprendizajes en la infancia*, Buenos Aires, Lugar.
- (1993): *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.
- Origlio, F.; Berdichevsky, P.; Porstein, A. M. y Zaina, A. (2003): *Arte desde la cuna*, Buenos Aires, Nazhira.
- Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgo del juego en la educación infantil*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Sarlé, P.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2005): “Cuando de jugar se trata en el jardín maternal”, en C. Soto y R. Violante (comps.), *El jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 67-99.
- Schuster, F. (1997): “Exposición”, en F. Schuster, N. Giarraca, S. Aparicio, J. C. Chiaramonte y B. Sarlo, *El oficio del investigador*, Buenos Aires, Homo Sapiens-Instituto de Investigación en Ciencias de la educación (UBA).
- Soto, C.; Violante, R.; Fernández, A.; Vasta, L.; Rebagliati, M. S. y Ynoub, R. (2008): *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Contus-Universidad de Antioquia.
- Violante, R.; Vasta, L.; Soto, A.; Jaritonsky, P.; Barnes, F.; Akoschky, J.; Inda, M. L.; Fernández, A.; Urdaniz, L. y Bajer, M. (2012): *La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje musical y de la Expresión Corporal*, INFOD, proyecto n° 827, Instituto Sara C. de Eccleston
- Zabalza, M. A. (2000): “Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el currículum”, trabajo presentado en el Simposio Mundial de Educación Inicial, Santiago de Chile, Universidad de Compostela (mimeo).

Índice

Portadilla	3
Legales	5
Las autoras	8
Prólogo, Elvira Rodríguez de Pastorino	17
1. Educación estética en los primeros años. Principios pedagógicos para su enseñanza, Claudia Soto y Laura Vasta	24
2. Vivir experiencias estéticas en la infancia. La subjetividad desde el inicio de la vida, Rosa Windler y Lucía Moreau de Linares	41
3. Escuchar, leer, decir. Experiencias de enseñanza de la literatura en los primeros años, Alicia Zaina	57
4. Escuchar, cantar, tocar. Compartir experiencias musicales en los primeros años, Judith Akoschky	81
5. Desarrollos sensibles de la acción corporal. Experiencias para la expresión y la comunicación, Perla Jaritonsky	101
6. Aproximaciones al lenguaje plástico-visual. Exploraciones visuales y táctiles, Ema Brandt	114
7. “Lo que usted merece” en el diseño de la enseñanza. Un lugar privilegiado para los lenguajes artístico-expresivos, Mariana Macías y Rosa Violante	139
8. Diálogo entre las autoras. Cierres provisionales y nuevas aperturas, Andrea Fernández y Elvira Rodríguez de Pastorino	181
Bibliografía	212