

ATENEO 3

PERSPECTIVAS EN TORNO AL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN y LA EXPRESIÓN: Los Lenguajes en la educación inicial

CICLO DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN INICIAL



CLASE 2:

“Comunicación y Lenguajes: los contenidos como acciones y las acciones como experiencia”.

Introducción

Luego del recorrido realizado en la Clase 1 a partir de algunos conceptos centrales que nos parece fundamental problematizar para pensar la educación inicial (en particular lo que respecta al Campo de Experiencias de la Comunicación y Expresión), en este segundo encuentro nos detendremos en conceptualizar qué entendemos por lenguaje/s y comunicación para repensar las particularidades de cada lenguaje que componen el campo y sus posibles interrelaciones, considerando dos conceptos que forman parte de los pilares. Por un lado, considerar la enseñanza desde el principio de globalización y articulación, “esto significa presentar situaciones totalizadoras, evitando la fragmentación a la que se tiende cuando se seleccionan contenidos para enseñar, desgajados de las propuestas o los contextos de los que forman parte” (DC, 2018:29); y por otro la educación integral. Tal como se señala en el Diseño Curricular para la Educación Inicial:

Proponer una Educación Integral es pensar en el derecho incuestionable a la educación, a acceder al conocimiento, a los saberes, las actitudes, los modos de actuar y pensar, las habilidades –expresados en los NAP–, para todos los niños y las niñas. Este pilar ofrece orientaciones a la hora de seleccionar qué enseñar, promoviendo la inclusión de Núcleos de Aprendizajes de los diferentes Campos de experiencias (NAC) en los Organizadores de la enseñanza que se proponen favoreciendo una Educación Integral. (...) Sin embargo, la diferenciación de actividades es necesaria para abordar todas las dimensiones del desarrollo. Aunque el crecimiento infantil es un proceso global e interconectado, no se produce ni de manera homogénea ni automática. Cada ámbito del desarrollo requiere de actuaciones didácticas específicas que a su vez se suman e integran a las propuestas de educación integral. La dimensión estética, el aprendizaje de normas, ciertos movimientos psicomotores finos, cada uno requiere modos particulares de enriquecerlos y potenciarlos, siempre formando parte de actividades globales e integradoras como por ejemplo el juego” (Zabalza, M., 1996: 51). (DC, versión preliminar, 2018: 29)

Asimismo, se abordarán algunas explicaciones en torno a los contenidos del Campo a partir de los NAP y NAC (Núcleos de Aprendizaje por campo), considerando las particularidades de los

diferentes lenguajes y sus posibles interrelaciones a la hora de pensar en una educación integral.

Comunicación, lenguaje y multimodalidad

Una definición básica de comunicación refiere a todas aquellas de interacción a través de un determinado código. Esto, define una serie de elementos que componen un esquema comunicacional compuesto por emisor, receptor, código, canal, mensaje y contexto. Sobre este esquema básico propuesto por Jakobson se ha ampliado el esquema (Kerbrat Orecchioni) o se han configurado diversas teorías comunicacionales desde diversas disciplinas (sociología, lingüística, semiótica, etc.), considerando los cambios en las formas y modos de comunicación surgidos a partir de la aparición de las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación. No es intención de la clase ingresar en este campo complejo y diverso que implica la comunicación (o las comunicaciones) en la actualidad, pero sí creemos que es fundamental considerar la complejidad de este término y la necesidad de abrir el abanico de posibilidades y experiencias comunicativas por las que estamos atravesados todos y todas (adultos, niños y niñas).

La propia construcción de la identidad, de la personalidad, de la subjetividad se realiza y reconfigura a partir de los procesos comunicacionales que se desarrollan en diversos contextos sociales y culturales que configuran sus propias pautas o convenciones comunicativas. Nos relacionamos con otros, adquirimos los saberes socio-históricamente construidos y a su vez producimos los propios. El lenguaje verbal, la “palabra”, ocupa un lugar privilegiado en nuestras sociedades porque a través de éste conocemos el mundo, lo exploramos, desarrollamos y transmitimos nuestro pensamiento, nuestras emociones dentro de cada horizonte cultural. Apropiarse del lenguaje, decodificarlo, es una manera de hacer consciente el mundo y sus posibilidades: apre(h)enderlo, conocerlo y apropiarse del mundo. Cada lengua surgida dentro de una historia, dentro de un contexto de cultura particular, supone una manera singular de “representar”, pensar y referir al mundo. Cuando comunicamos “la realidad de las cosas” estamos transmitiendo lo que cada cultura reconoce como existente y le da significado a través del entramado que conforma el sistema de cada lengua. Sin embargo, el denominado lenguaje verbal, no es el único medio o código ni se construyen eventos comunicativos solamente a través de él.

La comunicación entre seres, base esencial para su supervivencia, se realiza a través de un sinnúmero de medios, siendo el cuerpo el instrumento fundamental para realizarla. Así, las expresiones de la cara, de los gestos o de las manos, significan siempre “algo” para la comunidad de pertenencia del individuo, tanto de manera explícita (alguien quiere comunicar algo a otra persona) como implícita (la expresión de una cara significa algo más allá de las intenciones comunicativas de quien la produce). [...] Por todo lo dicho, podríamos decir que la vivencia de los individuos se produce y realiza en un “ambiente comunicativo”, donde los mensajes fluyen constantemente en múltiples direcciones, enmarcados en un contexto social y cultural que les da sentido y valor [...] Así, comunicarse es, literalmente, el modo como las culturas funcionan, se construyen y se transforman. Los individuos que participan del proceso comunicacional, lo hacen desde su vivencia y conciencia, convirtiéndose de este modo en sujetos y objetos de todo el proceso. En este sentido, la comunicación es el puente que enlaza la

vivencia del individuo con la de su grupo de pertenencia y, cuando es necesario, con individuos de otros grupos. Esta vivencia es también de tipo mental, ya que el pensamiento y la comunicación con otros se desarrollan como un diálogo interno del individuo consigo mismo. De allí que podemos concluir que el propio pensamiento es el resultado de los procesos comunicacionales entre los individuos de una sociedad que forman parte de una misma cultura. Por esto, es necesario aclarar cómo cada cultura “ nombra ” las varias partes del cuerpo y cómo las organiza en un sistema que pueda expresar mensajes, lo que produce la identidad corporal común a un grupo particular, aun con variaciones individuales. La categorización cultural del cuerpo se basa, antes que nada, en las características que la evolución le ha atribuido. (Amodio, 2006:27)

El cuerpo actúa en relación con el lenguaje y también es nombrado dentro de ese sistema de significación a partir de categorías que lo clasifican, califican por él, denomina sus significados y sus manifestaciones. Lo kinésico (gestos) y lo proxémico (espacialidad entre los cuerpos) también comunica, complementa, interactúa con la palabra en cada evento comunicativo; de acuerdo a cada cultura, esas relaciones entre cuerpo-lenguaje verbal adquiere diferentes sentidos, está aceptado, es visto como una transgresión, refiere al vínculo de los interlocutores, al contexto, etc. Tal como se menciona en la versión preliminar del DC:

Cada sistema de símbolos o lenguaje representa algún aspecto del mundo y omite otros. “No todo puede decirse a través de cualquier medio” (Eisner, 2002: 108). Si se ofrece la oportunidad de explorar y conocer algunas de las formas de expresión, cada persona podrá elegir con qué lenguaje y elementos expresarse, comunicarse de una manera multimodal. De la misma manera, cada lenguaje permite “leer” e interpretar con múltiples sentidos, de diversos modos, aquello que fue dicho o producido. Podemos decir que para poder “leer el mundo” es necesario el desarrollo de la alfabetización en los distintos lenguajes. Los seres humanos somos hacedores de significado, y las formas que contiene la cultura se inventaron para transmitir esos significados que no podían comunicarse de ningún otro modo. (DC, versión preliminar, 2018: 127)

Por otro lado, como señalábamos en el inicio de este apartado, los cambios en las formas, medios de comunicación, dan cuenta de la complejidad de la construcción de los mensajes y esto se ve reflejado en la ampliación de las disciplinas que se dedican al estudio de la comunicación. La oralidad y la escritura, si bien siguen siendo fundamentales, son puestas en cuestionamiento, resignificadas (a veces empobrecidas) o son insuficientes para dar cuenta de todo el conocimiento y la información, y la multiplicidad de medios y códigos mediante los cuales pueden ser producidos o transmitidos. Como diría Sartori, pasamos del *homo sapiens* (producto de la cultura escrita) al *homo videns*, para el cual la presencia de la imagen resulta central (si bien el análisis refiere al lugar de la televisión, podemos hacerlo extensivo a cualquiera de las producciones visuales y audiovisuales del mundo contemporáneo). Dentro de las disciplinas que estudian estas transformaciones, surge un concepto clave la multimodalidad a partir del cual el análisis se centra en los diferentes sistemas semióticos y sus diversas interrelaciones en los diferentes textos.

Estos autores analizan cómo la cultura -y en especial la ideología- se proyecta a través de distintos sistemas semióticos como las imágenes, los gestos, la mirada, la postura, entre otros que están a disposición de los sujetos y que les permiten construir significados y comunicar en

contextos sociales y culturales específicos. Siguiendo los planteamientos de Kress y van Leeuwen (2001) se entiende por multimodalidad el uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significado y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos (Gladic Miralles, Cautín-Epifani, 2016: 360)

De esta manera, a la hora de pensar el Campo de Experiencias de la Comunicación y Expresión, es fundamental redefinir qué entendemos por comunicación y la fuerte vinculación/interrelación entre diversos lenguajes a la hora de construir mensajes en el mundo contemporáneo (multimodalidad). Por otro lado, concebir la comunicación como una acción diversa y compleja supone complejizar los procesos de construcción subjetiva que se dan dentro de las situaciones comunicativas vinculados con la producción y la interpretación de mensajes dentro de una cultura y contexto determinado. Esto es clave para pensar la educación inicial, ya que los niños y niñas aprenden y se comunican apelando a diversos lenguajes combinados: mientras juegan bailan, cantan, conversan, construyen escenarios, simbolizan objetos, se disfrazan, etc. Todos los lenguajes se interrelacionan y posibilitan la exploración del mundo, de las diferentes formas comunicativas. Los niños y niñas se comunican, se expresan y “exploran a través de todos los sentidos y de la percepción, y construyen significados en la interacción con los objetos, los sujetos y el entorno que los rodea. De ahí que en los primeros años sean fundamentales las intervenciones de los y las docentes como adultos mediadores para potenciar esa exploración” (Versión preliminar DC 2018, 128) y abrir el abanico de experiencias comunicativas, estéticas que amplían en horizonte de cada niño, cada niña y ponga en valor las experiencias familiares y cotidianas.



PREGUNTAS PARA PROBLEMATIZAR:

En relación a la comunicación, sus sentidos y la educación nos preguntamos:

- *-¿En qué medida la multimodalidad atraviesa la comunicación en las experiencias que transitan las infancias? ¿Qué lenguajes están más presentes o tenemos mayores referencias para comprenderlos o están más internalizados? ¿Cuál/es requieren ser más analizados, estudiados dentro de la formación docente y por qué?*
- *-¿Qué lugar ocupan los medios de comunicación en las experiencias de vida de los niños y niñas que transitan la educación inicial? ¿Qué perspectiva deberíamos asumir los y las docentes frente a su presencia?*
- *-¿En qué medida la interculturalidad está presente en los procesos de comunicación que se suscitan en las instituciones de educación inicial? ¿Se contempla y pone en valor esa diversidad? ¿Qué lugar y sentidos se le otorga al silencio como parte de las formas de comunicación de algunas comunidades?*

Presentación de los lenguajes del Campo de Experiencias de la Comunicación y la Expresión

Tal como se plantea en la versión preliminar del Diseño Curricular, la concepción de *campo* como organizador curricular se concibe como espacio de construcción social que da cuenta de las luchas, debates y acuerdos que se construyen y suscitan en su interior (tal como refiere Bourdieu) y están conformados por saberes y prácticas que configuran identidades y subjetividades. A este concepto, se agrega el de *experiencias* de acuerdo con la perspectiva de Larrosa -que fue comentada en la clase anterior- lo cual implica situar la experiencia infantil considerando la diversidad de contextos sociales, culturales, familiares, geográficos, etc. De esta manera, “los Campos de Experiencias que se incluyen en el presente Diseño Curricular se definen recuperando y reformulando los aportes anteriormente mencionados y los planteos históricos de Lydia Bosch (1995), quien reconoce como ejes del aprendizaje infantil: el juego, el lenguaje y el ambiente. Estos aprendizajes se construyen durante el proceso de constitución de la identidad y la vida con otros a través de aprendizajes propios del Campo de la Formación Personal y Social” (DC 2018:43).

En este apartado, y continuando con lo que se fue desarrollando en los párrafos anteriores, se explicitarán y caracterizarán cómo pensamos, dentro del Campo de Experiencias de la Comunicación y la Expresión, los diferentes lenguajes que lo constituyen. Esta clasificación intenta poner el foco en las particularidades de cada uno de los lenguajes que se vinculan con este campo, pero siempre considerando que los lenguajes se relacionan, se entrelazan y de este modo potencian las posibilidades de significación y sentido de cada uno.

Prácticas del lenguaje

Tal como se menciona en la versión preliminar del DC, en los primeros años de vida se desarrollan algunos de los acontecimientos que serán claves los futuros aprendizajes de los niños y las niñas: la adquisición y desarrollo del lenguaje; y relacionado con este, el desarrollo de la capacidad cognitiva:

Pero para que esto ocurra, será necesario que exista un contexto comunicacional que propicie el desarrollo afectivo, perceptivo, motriz y cognitivo y que les permita a los niños y las niñas conocer el mundo, nombrarlo, simbolizarlo. El lenguaje humano como sistema de signos, con sus significantes y significados, se irá adquiriendo a partir del entorno sociocultural con el cual interactuarán sensorial y afectivamente a través de objetos y personas presentes en diversidad de situaciones comunicativas. De esta manera, se crea un ambiente propicio a partir del cual los niños y las niñas comienzan en forma paulatina a conocer el mundo, a partir de diversas acciones como la imitación, la repetición, la exploración, el juego, entre otras.(Versión Preliminar DC 2018:130)

Si bien existen capacidades innatas, el lenguaje es un hecho social y cada momento de intercambio, comunicativo, se convierte en un *acto de significación* a través del cual los niños y las niñas adquieren la lengua materna, tanto lo que refiere a su estructura como al sentido pragmático de la misma, considerando que el lenguaje y su uso forma parte de pautas y normas sociales, culturales, contextuales que regulan sus significados y su pertinencia en cada acción comunicativa. Este contacto con el lenguaje oral debe darse en un ambiente y con un adulto significativo que propicie ese acercamiento, no sólo a través de la conversación cotidiana, sino poniendo en valor el repertorio lúdico-musical-literario que abrirá las puertas a la experiencia estética del lenguaje.



En síntesis, como plantea Bruner, una de las claves centrales a la hora de pensar las experiencias significativas para la adquisición y desarrollo del lenguaje estarán andamiadas a la presencia del adulto, de la invitación al juego, de la exploración del lenguaje en sus múltiples usos y sentidos, lo cual permitirá paralelamente el desarrollo de la capacidad cognitiva, de la potencialidad del pensamiento para conocerse a sí mismo y al otro, nombrarse y nombrar, construir su mirada en relación el mundo. Y en este sentido no sólo hablamos del mundo real, sino también de la posibilidad de ficcionar, narrar, hacer uso de la metáfora a través de la palabra poética, ensayar la vida real o ficcional a través del juego dramático (que resulta clave para pensar en el desarrollo de la capacidad comunicativa, además de la imaginación, entre otros aspectos).



Otra cuestión fundamental a la hora de pensar en las Prácticas del lenguaje, se vincula con las experiencias de alfabetización relacionadas específicamente con la lectura y escritura. En la versión preliminar del Diseño curricular se refiere que “es fundamental que los y las docentes mediadores consideren que formar lectores y escritores no es lo mismo que enseñar a leer y escribir; saber las reglas no es lo mismo que experimentar la lectura y la escritura de manera cotidiana como un conocimiento, como un hacer cultural que nos constituye subjetivamente en un entramado colectivo de prácticas comunicativas de lectura y escritura” (DC 2018:138).

Para ello será necesario construir ambientes de lectura, desde incluso los primeros meses de vida (Chambers, 2008) donde esté presente el libro como objeto cultural, y se priorice la presencia **cotidiana, significativa, planificada y sistemática de la lectura y la escritura**, y la exploración individual/grupal, la conversación literaria, la puesta en común en torno a las producciones escritas (tanto individuales como grupales), la narración oral, tanto de textos literarios como no literarios considerando la diversidad de géneros discursivos que circulan socialmente. Es prioritario, por lo tanto, un docente que lea y escriba, que explicité sus decisiones, que problematice y contextualice cada instancia cotidiana atravesada por la lectura y la escritura, y que invite a igual protagonismo a los niños y niñas para que la reflexión en torno al lenguaje escrito/leído sea un proceso de construcción colectiva. Como señala Emilia Ferreiro “la función específica del jardín es la de acercar tempranamente a la cultura letrada con el propósito de construir un espacio en el cual los niños se vayan alfabetizando en relación con el saber sobre los procesos de lectura y escritura y con las funciones sociales que la Lengua Escrita tiene aunque aún no sean lectores y escritores convencionales” (2001: 120).



Los y las invitamos a escuchar y ver a Yolanda Reyes, reconocida mediadora cultural e investigadora colombiana, que nos invita a pensar qué significa dar de leer a los niños y niñas en las primera infancia.

<https://www.youtube.com/watch?v=oXYyhZ-C33w&feature=youtu.be>

Los lenguajes estético-expresivos

Los Lenguajes estético-expresivos posibilitan la percepción, la apreciación y la creación a partir de experiencias estéticas que, como ya se ha mencionado, emocionan y conmocionan.

Estos lenguajes son artísticos cuando son canales de comunicación de experiencias humanas a través de creaciones, las cuales se constituyen como formas de decir, interpretar e imaginar, re-creando la cultura. En los lenguajes artísticos, el símbolo representa una idea y la traduce a través de diversos códigos comunicacionales que nos llevan a transitar en la metáfora. El arte

es fundamentalmente metafórico. A través de éstas los sujetos que viven el arte, expresan sus creencias, su ideología, sus propias visiones del mundo. Es así que a partir de formas metafóricas, los diversos lenguajes artísticos permiten crear un mundo simbólico, un mundo otro, con elementos o cosas que no existen en el mundo real o natural. Permiten expresar estados de ánimo, posibilitan el pensamiento y la reflexión.

En la infancia estos lenguajes se presentan en forma integral y lúdica; intuitiva y naturalmente. Así podemos ver cómo los niños se expresan haciendo uso de los lenguajes artístico como si fueran artistas.

Literatura

No cabe duda que la literatura forma parte de los lenguajes artísticos, de ahí que en este D.C. se incluya la literatura dentro de los lenguajes estético-expresivos considerando el lugar que ocupa la palabra poética dentro de las experiencias vitales de la primera infancia, incluso desde antes del nacimiento. La experiencia literaria problematiza y enriquece el lenguaje cotidiano, poetiza la existencia y metaforiza la construcción del mundo (Reyes, 2014).



¿Qué es lo que ofrece la experiencia literaria en su singularidad? Entrar en el universo literario supone suspender la incredulidad y adentrarse en la ficción que crea sus propias reglas en la construcción de verosimilitud de las historias. Ofrece otras formas de crear, recrear vínculos y construir la propia subjetividad. Constituye una oportunidad para desterritorializarse, transgredir, conocer un mundo otro, problematizar el propio, encontrarse en la otredad con uno mismo (Andruetto, 2015). De alguna manera, la literatura

en todas sus formas escritas y orales permite a los lectores y oidores de literatura apropiarse de un patrimonio común que es la lengua, invita a pensar e inventar. (...) Y es tarea de los mediadores lectores abreviar porque esto ocurra como experiencia sensible, sobre todo desde las escuelas destinadas a la Educación Inicial. Garantizar su presencia es un acto de democratización, considerando la distribución desigual de experiencias culturales que marcan a nuestras sociedades y nuestra historia como país. Nadie debería quedar excluido de la posibilidad de la experiencia literaria, ya que esta permite abrir otros espacios de pertenencia, la posibilidad del uso de la metáfora para encontrarle otros sentidos a la existencia. Como señala Michele Petit, “cuanto más difícil es el contexto, más necesario es mantener espacios para el ensueño, el pensamiento, la humanidad” (En: Andruetto, 2015: 94). (DC, versión preliminar, 2018, 146)

Tal como se plantea en la versión preliminar del Diseño para la Educación Inicial, resulta primordial redefinir de qué hablamos cuando nos referimos a la literatura infantil, los criterios de selección que conforman los diferentes cánones que configuran los textos que circulan en

las instituciones de educación inicial y la importancia de la formación de los y las docentes de educación inicial como mediadores culturales, lectores, narradores. Sobre todo considerando que dentro del mercado editorial están presentes textos pseudoliterarios que se vinculan con programas televisivos, películas que lejos están de ser experiencias literarias auténticas y significativas. Es importante que el repertorio que textos que circule en las instituciones y las salas sea diverso en temáticas, orígenes, géneros, desde los tradicionales o los contemporáneos, de los textos de transmisión oral o literatura escrita. Asimismo, tal como se hacía referencia en el apartado vinculado a las



“Prácticas del lenguaje”, resulta primordial la construcción de ambientes de lectura literaria que formen parte de las actividades de crianza, de la vida cotidiana, para que la palabra poética se instale como parte del alimento cotidiano: una pequeña rima, una poesía, una cuento de mesa, un libro álbum, una canción que potencie del juego poético y tiña la palabra cotidiana de múltiples sentidos y emociones. También resulta central poner en relación las experiencias literarias las experiencias de alfabetización inicial tanto en lo que respecta a la lectura como a la escritura creativa; la invención de historias, poesías, adivinanzas, canciones, rimas; la re-narración y la creación de nuevas versiones. Todas las experiencias que, desde los primeros meses de vida, nutran las múltiples propuestas con el lenguaje literario, vinculadas muchas veces con experiencias lúdicas, propiciarán el desarrollo de lenguaje y la construcción de la propia identidad y de una mirada singular para ver y comprender el mundo; enriquecerán la comunicación y el conocimiento de la lengua oral y de la lengua escrita. En ese sentido, tal como se plantea en este nuevo diseño, resulta también fundamental relacionar fuertemente en la primera infancia el lenguaje literario con los lenguajes estético-expresivos ya que se potencian y amplían sus posibilidades: dramatizaciones con títeres, teatro de sombras; la narración oral con el cuerpo, con objetos, como cuentos de mesa; lectura de libros álbum; la exploración sonora y musical de la poesía en las canciones, y un gran etc. Ello implica el compromiso y la formación de los mediadores y las mediadoras para que puedan ampliar el horizonte de experiencias personal y por lo tanto de los niños y niñas, sus familias, que son quienes habitan las instituciones de educación.



Los y las invitamos a ver la charla TEDx Joven@Río de la Plata de la hermosa escritora mendocina Liliana Bodoc sobre el por qué de la palabra poética, por qué necesitamos todos, todas de la literatura. “Mentir para decir la verdad”.

<https://www.youtube.com/watch?v=qOFyNOYp3MU&t=128s>

El Lenguaje plástico-visual: un “diálogo entre la forma y la materia”¹

El lenguaje plástico-visual posibilita sentir, expresar y producir discursos representados simbólicamente en imágenes y objetos. La comunicación visual posee una modalidad semiótica propia, cuyos códigos o elementos son: línea, forma, color, textura y espacio; es a través de estos elementos que el lenguaje visual construye, crea y transmite significado (Eisner, 1998). La presencia y la combinación de dichos elementos determinarán la riqueza y la calidad estética de las imágenes.

John Berger, en su libro *Modos de ver*, habla sobre los comienzos de la mirada en contexto cultural y nos dice que la vista “llega antes que las palabras, el niño mira y ve antes de hablar” (Berger, 1972:5). Agrega el autor que el mirar nos proporciona las primeras experiencias de relación con el mundo circundante. Estas experiencias, que inauguran la comunicación en torno al lenguaje visual son descritas en la versión preliminar del DC, páginas 139-140.



A partir de sus percepciones, los niños y las niñas van construyendo conceptos, que podrán ser representados a través de distintos lenguajes. En relación al lenguaje visual, las propuestas plásticas son las que van a posibilitar re-significarlas y crear imágenes y objetos que representen esas experiencias. Les proponemos leer las páginas 141 y 142 de la versión preliminar del DC 2018, para poder comprender el proceso de representación que se da en la primera infancia.



Los modos de representación que se vale el lenguaje plástico-visual pertenecen al universo de las artes visuales y se reconocen como dibujos, pinturas, esculturas, grabados, videos, fotografías, y otras técnicas variadas que devienen de estas. Ampliando este aspecto de la educación plástico-visual, hacemos referencia al siguiente párrafo del DC 2018, versión preliminar:

Para Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos (1999), la esencia del lenguaje plástico se da en un diálogo entre la forma y la materia. La materia está representada por los diversos materiales plásticos que posibilitan las representaciones creadas. Engrudo, grafito, fibras, crayones, témperas, madera, arcilla, masas, agua, barro, piedras, papel, cartones son los distintos universos en los cuales los niños y las niñas pueden entregarse a disfrutar y a crear a través de sus sentidos. (DC 2018, Versión preliminar: 142)

¹ Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1999). “Mensaje entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia”. En *Educación Plástica Expresión, arte y creación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¿Cuáles son los sentidos de las Artes Visuales en la Educación Inicial?

Podemos leer en la caracterización del campo de la comunicación y la expresión, algunos puntos claves para tener en cuenta a la hora de pensar a las Artes Visuales en la educación Inicial.

Como se sostiene en la versión preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial 2018, las propuestas pedagógicas son pensadas para que los niños y las niñas vivan experiencias estéticas alfabetizadoras. Desde esta mirada es que no podemos planificarlas ni nombrarlas como actividades en las que se ejercitan algunas técnicas, sino como tiempos para la apreciación y producción en clave de expresión y comunicación. A su vez, las producciones plásticas y visuales en los primeros años son obras que significan y proyectan su subjetividad, por lo tanto, el sentido no es que sean artistas ya que en la intención de cada niño y niña no está la idea de crear para un otro espectador, sino que crezcan como sujetos expresivos. En la medida que conozca más las herramientas del lenguaje plástico-visual, mayor y mejor será la posibilidad de comunicarse.

A partir de investigaciones realizadas en Jardines Maternales en CABA, (2009), se pudo comprender que las experiencias en educación plástica en los primeros años son procesos que se inician con la exploración sensible de los objetos del entorno cercano y con los descubrimientos y creaciones en clave de experiencia estética, emocional y afectiva; para luego encauzarse hacia la enseñanza de los elementos del lenguaje plástico-visual y su utilización en creaciones diversas.

Es dentro este marco de referencia que entendemos a las acciones pedagógicas dedicados a las Artes Visuales como procesos, cuya riqueza está en disfrutar y valorar cada momento y no solo los productos finales. Al decir de Gadamer (2012) como un tiempo de festejo en que la humanidad celebra la capacidad creadora, desde los primeros años.



Para problematizar estos y otros conceptos les proponemos mirar el siguiente video que corresponde a una conferencia brindada por la Licenciada Mariana Spravkin: Artes plásticas en el preescolar: cuestiones del enseñar y del aprender. En el XXVIII Foro Nacional de Educación preescolar, Morelia, Michoacán de Ocampo, México. Año 2008.

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IH43AJI99cM>

Música

El lenguaje sonoro-musical

En el presente Diseño Curricular la música también se integra en calidad de lenguaje estético-expresivo dentro del Campo de Experiencias para la Comunicación y Expresión, junto con las Prácticas del lenguaje, la Literatura, las Artes Plásticas y la Motricidad, considerando sus singularidades, su esencia artística y las posibilidades lúdicas y de expresión que la misma

ofrece. Vale aclarar que cuando se hace mención a la música en términos de lenguaje sonoro-musical, esta denominación no es sinónimo de fragmentación sino que, así como se expresa en el D.C., se aplica en referencia a:

...las diversas posibilidades de experiencias de percepción, exploración, creación y producción a través de la interacción del sonido y la obra musical. Si bien desde hace décadas la educación musical ha destacado el sonido como objeto de investigación y estudio, contextualizando su procedencia (entorno natural/entorno social), su ubicación espacial y sus rasgos distintivos, se considera que la música, como organización temporal estructurada es una construcción realizada a partir del sonido y también de su ausencia, el silencio. Ambos se constituyen entonces en los materiales del lenguaje musical. (D.C. 2018; 151).

El lenguaje sonoro se asocia a la posibilidad de descubrir y resignificar el entorno natural y social a través de la exploración, la evocación, la producción y la interacción lúdica con el

sonido y el silencio. Al mismo tiempo, el lenguaje musical incluye a sus componentes estructurales, el sonido y el silencio, las relaciones posibles a partir de sus atributos (duración en caso del silencio; altura, duración, intensidad y timbre en el caso del sonido) y las combinaciones que darán lugar a la obra sonora o la pieza musical: arrullos, melodías, canciones, paisajes sonoros, relatos musicales, danzas, rondas, juegos y rimas de coordinación viso- motora.

Remitirnos al lenguaje sonoro-musical como lenguaje estético- expresivo, nos lleva a destacar también la importancia de un entorno social y cultural en condiciones propicias que permita a los bebés, niños y niñas, aún desde antes del nacimiento, acceder a la formación y al desarrollo de su sensibilidad sonora-musical desde una concepción de educación integral, donde el juego, el arte y la palabra estén a su disposición a través de estímulos, experiencias y vínculos placenteros y emotivos. Se trata de generar circunstancias y ofrecer oportunidades que favorezcan la interacción musical -formal e informal-, a través de la

imitación, la exploración y el juego, consideradas herramientas procedimentales fundamentales, según señala Judith Akoschky (2008) destacada especialista en Educación Musical, creadora de múltiples propuestas pedagógicas vinculadas a la exploración sonora y la didáctica de la Música. Por tal motivo, en el presente D. C. se menciona que “para que estas condiciones se desarrollen y se enriquezcan, se necesitan entramados sociales y culturales que permitan garantizar y ampliar las oportunidades de acceso a ese entorno alfabetizador, más allá de los límites del hogar y de las instituciones dedicadas a la educación”. (Versión preliminar D. C. 2018:151)

Tal como se menciona en la presente versión preliminar del D.C. el acompañamiento de la familia como núcleo más inmediato y de los educadores y educadoras que acompañarán su

crecimiento, serán fundamentales en la conformación del desarrollo sensorial y emotivo de los bebés, niños y niñas. En tal sentido, se comparten las expresiones de Judith Akoschky, “los sonidos y la música constituyen una fuente riquísima de expresión y de comunicación, de conexión afectiva y de identificación cultural” (Akoschky et al., 2008: 47. En: versión preliminar D.C. 2018: 151).

Así como sucede en el desarrollo de la lengua materna, será vital y trascendental que los adultos acompañen y favorezcan la interacción de los niños y niñas con los sonidos y la música: de manera natural y placentera, facilitando momentos y espacios para la escucha, la evocación, la exploración, la recreación y la comunicación; sin dudas estaremos promoviendo así el ingreso a una alfabetización cultural verdaderamente integral. Compartir experiencias de apreciación y disfrute musical implica movilizar estímulos relevantes y profundamente significativos tanto para los niños y niñas como para los adultos. La música propone un repertorio infinito de propuestas para la apreciación, la escucha y la producción sonora; más allá del territorio de la música infantil podemos encontrar una amplia variedad de obras sonoras y musicales que permiten enriquecer y potenciar el encuentro con este lenguaje. Es preciso hacer mención que, al igual que sucede con los demás lenguajes estético - expresivos, la selección de repertorio sonoro y musical debe responder a criterios exentos de los estereotipos comerciales imperantes, es decir que así como en literatura se advierte acerca de la presencia de material pseudoliterario, en cuanto a la música denominada infantil, nos encontramos muchas veces con expresiones de escaso o nulo contenido poético y musical.

El desarrollo de las posibilidades expresivas: la producción musical y corporal

Si reconocemos que el ser humano es intuitiva e intrínsecamente musical es porque entendemos que los elementos del lenguaje musical forman parte de nuestra dimensión orgánica y afectiva: la frecuencia cardíaca, la respiración, las acciones de caminar, saltar o girar se manifiestan a través de cadencias que se desarrollan en un sentido rítmico. Nuestro oído aprende a percibir y reconocer diferentes sonidos y voces, inclusive líneas melódicas o sonidos superpuestos, desarrollando así el sentido armónico. Desde los primeros cantos-llamados (M. E. López: 2014) el bebé comienza a explorar sus posibilidades vocales interactuando con diversos parámetros del sonido (intensidad, duración, timbre y altura) en un recorrido lúdico que lo llevará hacia el descubrimiento de los primeros motivos melódicos. El sostén y acompañamiento corporal con su madre y demás adultos, serán los acontecimientos más significativos en la constitución de su corporeidad, íntimamente ligada al desarrollo del movimiento, la danza y la expresión corporal.

En tal sentido, se menciona en el presente documento que, así como escuchar, producir y apreciar se constituyen en los andamiajes principales para el desarrollo de la sensibilidad sonora y musical, la expresión corporal y la danza se articulan e integran con el lenguaje musical como lenguajes artístico-expresivos, a partir del movimiento creativo en diversas experiencias de exploración, juego y sensibilización. Ambas disciplinas se integran con la música desde la expresión y comunicación emotiva.

Para finalizar, es importante recordar que la educación artística en general y la educación musical en particular no tienen como propósito formar artistas ni transmitir en primer lugar

las técnicas y códigos de cada lenguaje, sino más bien se trata de propiciar una formación integral donde cada lenguaje esté presente con sus características y singularidades y al mismo tiempo se asocie a los demás lenguajes expresivos para propiciar múltiples experiencias de articulación, descubrimiento y juego.



Convocamos a disfrutar y participar de una charla muy estimulante:
Teresa Usandivaras: La energía de la Música:
<https://www.youtube.com/watch?v=9IJD4nrwblc>

Teresa Usandivaras, música y antropóloga, nos propone reflexionar acerca del lugar que ocupa la música en la vida diaria y responde, desde su sentir como artista y desde su experiencia como antropóloga, un interrogante que se nos manifiesta a menudo: ¿Hay que ser especialista/profesional para hacer música?

Motricidad

Cuando hablamos de motricidad no sólo hacemos referencia al cuerpo en movimiento, sino al abordaje de los cuerpos en su dimensión ética, estética, formal y pragmática o funcional. Desde esta perspectiva, podría decirse que representa el soporte material de la comunicación y la expresión de los sujetos; aunque tenemos que aclarar que “soporte material” no implica solo reducirlo a la materia; sino que pensamos a ese cuerpo como: receptor, percutor, resonador y, sobre todo, actor. Si decidimos utilizar términos propios de la acción es porque pensamos al cuerpo como afín a lo motor- lo motriz, siempre enlazado al movimiento y la quietud.

Esta concepción de cuerpo, sostenida en el diseño curricular en su versión preliminar, es solidaria de lo que algunos autores denominan *corporeidad*. Se lo nombra de esta manera para darle todo su peso a su dimensión subjetivante e histórica. Un cuerpo que se construye en relación con otros en una cultura y época determinada. Somos cuerpos de este tiempo y, en ese sentido, podemos leer e intervenir desde el campo educativo sobre nuevas corporeidades en formación. Así sostenemos la interculturalidad y nos corremos de lugares prefijados por modelos anacrónicos, sobre todo en relación a los lugares asignados por: sexo, cultura, clase o condición social. Valoramos y respetamos fundamentalmente los cuerpos que contornean las culturas a las que pertenecen los niños y las niñas que acuden a las instituciones escolares infantiles.

Por ello los, lenguajes estéticos-expresivos y las prácticas del lenguaje se anudan indisolublemente a los cuerpos y se plasman en las diferentes corporeidades. En definitiva, hablamos de cómo habitan las corporeidades: el lenguaje, la percepción, la musicalidad, la sonoridad, los relatos, etc.

Consideramos que, como se delinea en el diseño, cuando abordamos el concepto de *motricidad* nos remitimos al sentir, pensar, actuar y existir en nuestros cuerpos.

De esta manera, los y las docentes pueden poner en valor sus intervenciones en diversas instancias; de tal manera que operan como mediadores o facilitadores en relación al lenguaje que “tocó” los cuerpos, los objetos con los que interactúan y la manera de relacionarse los cuerpos entre sí.

Consideramos asimismo de vital importancia el lugar de la lengua materna en este tiempo de las infancias, porque en tanto sujetos hablantes, tempranamente la lengua se “hace carne” y los niños y niñas son hablados por el Otro de la cultura. Ese conjunto de palabras y sonoridades con su carga significativa los van contorneando y marcando subjetivamente. Entonces, en mayor o menor medida, las y los docentes conforman parte de esa lengua materna; que resumiendo es lo que resuena del Otro significativo en cada niño y niña y forma parte de su primer acervo significativo. Es desde este tesoro de significantes que ellos pueden pensarse, moverse y decirse.



Este planteo es una referencia para leer el lugar del campo de la comunicación y expresión en el diseño; y no caer en un reduccionismo extremo, de que la motricidad se pone en juego solamente cuando un niño se mueve y cuando esos movimientos están asociados a

capacidades motoras. Los y las docentes intervienen de manera espontánea: hablando con dulzura, transmitiendo amor, marcando límites, hablándoles y describiéndoles el mundo entre otras muchas acciones.

Los lenguajes son y han sido el medio esencial desde el cual las subjetividades y corporeidades de los y las docentes se muestran y se ponen en juego. Y la estructura de los ejes conceptuales desarrollados en los NAC, hace reflejo a esta integralidad y conjunción en que se dan los lenguajes, tanto en los adultos como en los niños. Esta integralidad, no nos dispensa de pensar las propuestas y formalizarlas haciendo foco en algunas perspectivas sobre otras; de acuerdo al momento, al desarrollo particular, a las posibilidades y los intereses; pero con la posibilidad de dar lugar a la ocasión y a la contingencia. Consideramos que esta nueva disposición estructural del campo en el diseño, permite contar con la organización y los elementos que no deben faltar en el desarrollo de la niñez; pero a la vez deja lugar a la creatividad y la invención de las diversas prácticas docentes.

Las intervenciones desde la motricidad, acompañan también la dimensión de los acontecimientos; ya que los primeros años se caracterizan por el cúmulo de acontecimientos corporales, de los cuales las y los docentes son acompañantes, sostén y registro. Estas intervenciones suelen ser sutiles y están dotadas de una carga relacional fundamental, son: miradas, aliento, nombramientos, certificaciones o asentimientos acerca de los desarrollos y los logros; los cuales a su vez son nuevos escalones para futuros avances.

Es decir, que la función de los mismos se resume en acompañar los encadenamientos de los acontecimientos; asegurándolos y estableciendo nuevos esquemas corporales; que hablan tanto del desarrollo de los niños y las niñas como de sus bordes. Como sostiene el nuevo diseño, esas experiencias corporales van escribiendo un mapeo corporal que se da en relación: a sí mismo, a los objetos y a los otros.

Se recomienda desde este diseño, la proposición de dispositivos que fomenten instancias de experiencias corporales sensibles, en conjunto con espacios cuidados y que respondan a una estética, que sin ser recargada, permita multiplicidad de lecturas y opciones. Y que establezcan una medida de desafío correspondiente a las posibilidades de los niños y las niñas, en busca de un sentido en permanente construcción.

Desde este enfoque las prácticas deben ser estar en permanente observación de sus efectos y consecuencias; sin dejar de abrir interrogantes acerca de todo lo que concierne a los lenguajes estéticos expresivos y su lugar en la sala.



PREGUNTAS PARA PROBLEMATIZAR:

Luego del recorrido propuesto por todos los lenguajes del Campo:

- *¿Cómo están presentes en la actual educación inicial rionegrina? ¿Qué lenguajes requieren más presencia?*
- *¿Cuáles están presentes pero es necesario redefinir su significatividad? ¿Se presentan de manera globalizada e integral? ¿Por qué podríamos pensar en la necesidad de que cada lenguaje sea también experimentado en su singularidad?*
- *¿En qué medida las prácticas del lenguaje (desde la adquisición y desarrollo del lenguaje a las experiencias de lectura y escritura están presentes cotidianamente? ¿Son experiencias significativas y planificadas?*

Los contenidos como acciones

Tal como se menciona en la versión preliminar del Diseño Curricular, los contenidos están definidos en términos de acciones a partir de los NAP (NAP, 2005 MCyE). Estos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios dan cuenta de aquellos saberes que son considerados relevantes, centrales y significativos a la hora de considerarlos como objetos de enseñanza y contribuyen a “desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los

niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (NAP. 2005 MCyE.)

A partir de los NAP, en cada Campo de Experiencias se definen, como parte de los procesos de especificación curricular, los Núcleos de Aprendizajes por Campo (NAC). Estas especificaciones atienden a lo contextual propio de la provincia de Río Negro. Constituye entonces una formulación a nivel provincial que especifica, abre, puntualiza dimensiones-aspectos específicos de cada NAP general de manera de ofrecer al docente un repertorio amplio y claro de aquello que ha de enseñar.

Los NAC se han organizado con la denominación “Desde... hacia”, intentando de esta manera, explicitar una secuencia posible. Esta propuesta hace visible un camino o proceso posible, el cual forma parte de uno continuo. Al fundamentar la propuesta desde una mirada situada, los puntos de partida de los aprendizajes de los niños y las niñas son múltiples y variados, dependiendo de diversas variables. Lo mismo sucede con el “hacia”, el cual identifica una posibilidad u oportunidad de avance, más allá de comprender que algunos niños y niñas no accederán a una meta-contenido y otros lograrán superarla. En una franja amplia, se sitúa entonces la explicitación de los NAC. (DC 2018:43)

Consideraciones para la lectura y la interpretación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Núcleos de aprendizaje del campo (NAC)

Como se menciona en el Diseño, “a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) transcritos anteriormente, se desglosan núcleos de aprendizaje propios del campo (NAC). Estos núcleos se replicarán total o parcialmente, en algunos casos, para focalizar en algunas particularidades de los lenguajes que componen el campo” DC. 2018 Versión preliminar: 157)

Los NAP² se plantean en concordancia con cada lenguaje del campo por lo cual organizamos los núcleos en tres grupos diferenciados. Estos grupos se explicitan en el siguiente cuadro:

² Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) son los contenidos enunciados a nivel nacional.

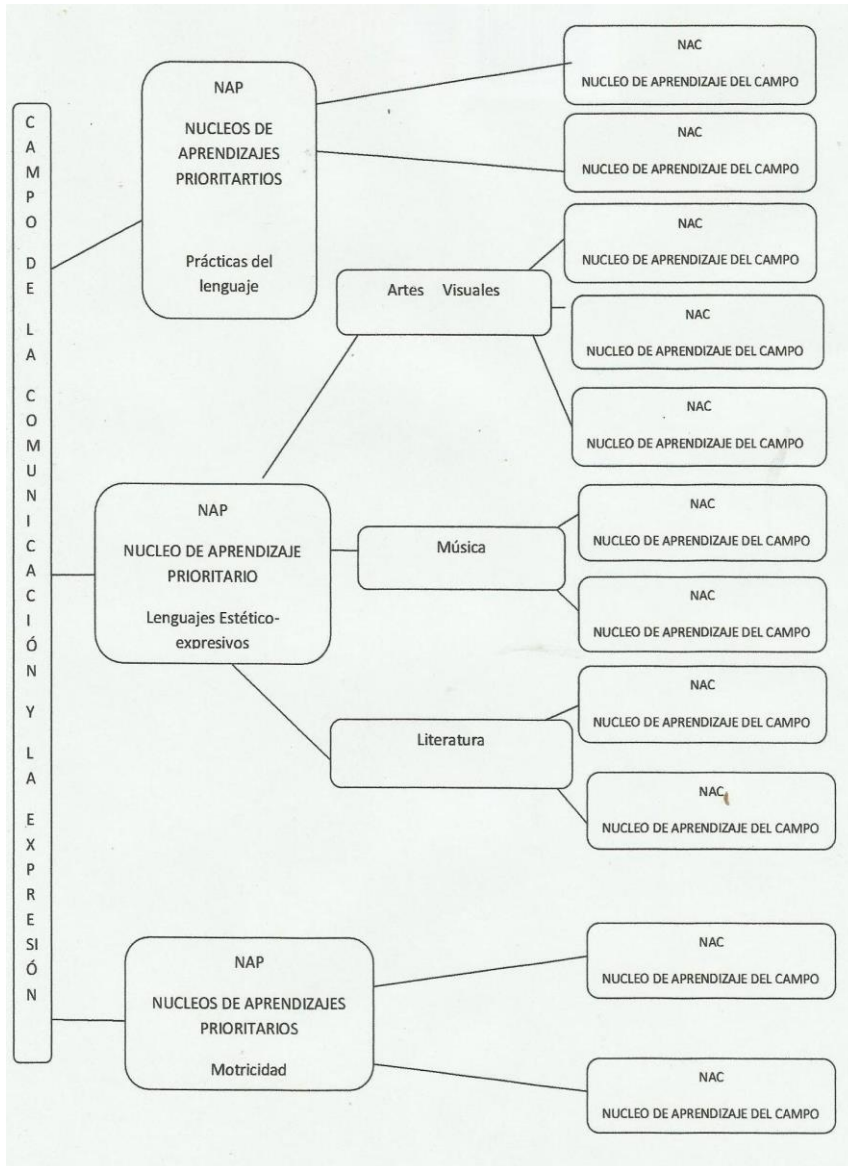
Cuadro N°1

<u>Prácticas del lenguaje</u>	<u>Lenguajes estético-expresivos</u> <u>Artes Visuales-Música-Literatura</u>	<u>Motricidad</u>
<ul style="list-style-type: none"> • La iniciación en la apreciación de la literatura. • La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. • La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. • La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita. • La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol. • La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. • La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras). • La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro. • La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. • La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. • La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes • El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. • El paulatino dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. • La participación en juegos de crianza, grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc.

Para mostrar la lógica con la que se organizó el cuadro de contenidos , demostramos a través del cuadro N° 2, cómo de cada NAP se desprenden varios NAC (Núcleos de Aprendizajes del Campo)

Cuadro N° 2

En el siguiente cuadro se puede ver cómo cada grupo de NAP, marca el punto de partida para concebir los Núcleos de aprendizajes de cada Campo, NAC, determinados a nivel provincial a partir del DC 2018.



A partir de esta organización es que se enuncian los contenidos en un cuadro que evidencia la secuencia en que se pueden ir desarrollando los aprendizajes en la Educación Inicial pensada como unidad pedagógica, es decir, ya no pensando en la lógica maternal y jardín de infantes sino en la diversidad de sujetos y experiencias lo cual implica romper con la lógica obligada de la categoría etaria para pensar las experiencias. Esto no implica dejar de lado los aportes de disciplina como la Psicología evolutiva u otras que estudian y dan cuenta del desarrollo biológico, psicológico, motriz, lingüístico, entre muchos otros, sino pensar en las experiencias en un sentido diverso y amplio, con el sentido de reconocer las

particularidades de los sujetos y mostrar que en una misma secuencia de actividades puede vivenciarse el DESDE--HACIA como una continuidad no ligada a las edades de los sujetos sino a lo que la propuesta didáctica planificada busca propiciar como experiencia.

El siguiente cuadro está extraído de la versión preliminar del DC 2018 para ilustrar cómo se construyó la propuesta y plantear al abordaje de los Núcleos de Aprendizajes según están planteados en el DC. En el inicio del cuadro se recuperan los NAP y a partir de allí se desglosan los NAC de acuerdo a aquellos ejes prioritarios de cada campo de experiencias, cada lenguaje. El DESDE-HACIA señala solamente un posible recorrido para pensar en la educación inicial y las diversas experiencias de los niños y niñas que habitan este espacio educativo.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES DEL CAMPO (NAC)	DESDE-----HACIA		
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE: Hablar – Escuchar – Leer – Escribir			
NAP: La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente			
NAC Desarrollo de la escucha atenta de narraciones y poesías del acervo cultural propio, regional y universal, considerando la construcción de ambientes de lectura.	Iniciación paulatina participación en situaciones de lectura de textos literarios (rimas, rimas corporales, narrativas, narraciones breves e iterativas, lineales) en voz alta por parte del docente u otros lectores en espacios preparados para tal fin.	Escucha y apreciación de diversas formas y manifestaciones literarias de la literatura tradicional y contemporáneas a partir de la escucha de los textos seleccionados por el/la docente.	Profundización de la capacidad de escucha atenta y participativa de diversas instancias de lectura y oralización de poesías (de autor, anónimas, trabalenguas, adivinanzas, coplas), narraciones de diversos géneros con estructuras más complejas por parte del docente y otros lectores.
	Disfrute de textos.	Exploración de diferentes formas expresivas (gestuales y verbales) de sensaciones y emociones a partir de los textos escuchados.	Participación en espacios de diálogo y conversación literaria que favorezcan el intercambio de interpretaciones, saberes, sensaciones, recomendaciones.

Para finalizar...

Hemos llegado al final de esta de esta clase, en la que se han abordado algunos ejes conceptuales y organizacionales del campo de la Comunicación y la expresión. Hemos visto la manera en que se articulan los lenguajes entre sí y sus especificidades y características generales, planteados en este nuevo diseño.

Ha quedado expuesta la lógica del campo; que establece que en las niñas y los niños los lenguajes aparecen de forma global e intrincada, y el foco o peso que puede adquirir alguno en cada instancia, depende de las diversas singularidades y múltiples contingencias.

Además hemos realizado un punteo de algunos tópicos referentes a la forma en que se desarrollan y se escriben los ejes del campo (NAC), en forma de acciones y cómo se derivan de ejes de mayor complejidad y nivel (NAP).

Asimismo esta clase se refirió a la gradualidad en que se manifiestan estos ejes. Utilizando las nominaciones; Desde- Hacia; para visualizar la estructura, no ceñida a patrones biológicos, evolutivos o etarios; sino a las particularidades de cada niño y niña; respetando y acompañando los momentos, instancias, necesidades e intereses de los mismos.



Actividad de realización obligatoria

Para abordar los conceptos desarrollados en la clase y en especial la lectura del cuadro de contenidos NAP-NAC, les proponemos realizar un ejercicio a partir de la mirada y la escucha atenta del siguiente video que muestra una experiencia de enseñanza que involucra a los lenguajes del Campo de la Comunicación y la Expresión. El mismo fue extraído y reeditado del Postítulo de Educación Maternal. Módulos Los lenguajes estético-expresivos.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vCXQfotXkQo&feature=youtu.be>

Consignas de trabajo:

- a) Describan de manera general las situaciones didácticas propuestas en el video, considerando los dispositivos para organizar la enseñanza (tiempos, espacio, grupalidad). Para ello, se recomienda recuperar el apartado de la versión preliminar del DC “3.2.3.1. Dispositivos para organizar la enseñanza: espacio, tiempo y grupos” (desde pag. 45 a 48).
- b) La/os invitamos a analizar la experiencia, a partir de los siguientes ejes:
 - ¿Consideran que la propuesta didáctica se construye a partir del concepto de experiencia? ¿Por qué?
 - ¿La propuesta contempla los pilares de la enseñanza integral, globalizada y articulada? ¿Por qué?
 - ¿Qué lenguajes propios del Campo de la Comunicación aparecen vinculados en la escena?
 - La/os invitamos a leer los cuadros de los NAC de los lenguajes que reconocen como presentes en las diferentes propuestas. Expliquen qué contenidos propios de esos NAC estarían prioritariamente seleccionados para realizar las propuestas y cómo se integran.
 - ¿Cómo podrían enriquecerse estas propuestas a lo largo de los cinco años de la educación inicial (consideren para ello el desarrollo sugerido en el DC cuando dentro de cada NAC se sugieren ejemplos de DESDE---HACIA) considerando la articulación de los distintos lenguajes del campo?

La realización de esta actividad es obligatoria e individual. La producción debe ser subida al espacio de tareas creado para tal fin.

Aspectos formales de entrega:

- Carátula consignando nombre y apellido, localidad e institución –si corresponde-.
- Extensión: Mínimo dos carillas, Máximo cuatro carillas.
- Incluir bibliografía consultada, respetando normas APA de referencia.

El análisis debe dar cuenta de la articulación y trabajo sobre los contenidos desarrollados en la clase y el Diseño Curricular para Educación Inicial –Versión Preliminar 2018-

Las imágenes de esta clase correspondientes a los apartados Prácticas del Lenguaje y Literatura fueron facilitadas por el Jardín de Infantes 101 de El Bolsón (las dos primeras) y el Jardín de Infantes N° 21 de El Bolsón (corresponden al proyecto lectura realizado con el Escuela N° 140). Las otras imágenes pertenecen al proyecto realizado por el Jardín Maternal Comunitario N° 18 y Jardín de Infantes N° 101 de la localidad de El Bolsón. Otras imágenes pertenecen al espacio comunitario La Guagua de Bariloche. Les agradecemos su colaboración.

Bibliografía de lectura obligatoria

- CLASE 2: “Comunicación y Lenguajes: los contenidos como acciones y las acciones como experiencia”. *Ateneo*: Perspectivas en torno al Campo de la Comunicación y la Expresión: los lenguajes en la Educación Inicial. Ciclo de Actualización Curricular en Educación Inicial. Ministerio de Educación de Río Negro. Agosto de 2018

PARA AMPLIAR LA PRESENTACIÓN Y LEER LOS NAC:

- Caracterización de los lenguajes del Campo de la Comunicación y la Expresión/Cuadros con NAC correspondientes a Prácticas del Lenguaje, Lenguajes estético-expresivos y Motricidad. Versión Preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Ministerio de Educación de Río Negro – Dirección de Educación Inicial. (2018: 129-199) Disponible en:
<https://drive.google.com/open?id=13TqAhHzTSJEIWkmVzk7DrpdJf0IjqYEZ>

Bibliografía consultada

- Abad Molina, J.y Ruiz de Velasco Gálvez,A. (2011) El juego simbólico.Barcelona: Ed Graó
- Akoschky, J. (2017). Experiencias Musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Akoschky, J. et al. (2008). La música en la escuela infantil (0 – 6). Barcelona: Ed. Graó.
- Amodio, E. (2006). Cultura, comunicación y lenguajes. Serie del lenguaje y la comunicación, 2006/01, Caracas: IESALC/UNESCO. Fecha de consulta: 26 de julio de 2018. Disponible en:
<http://scioteca.caf.com/handle/123456789/546>.

- Bajour, C. y Carranza M. (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil", en *Imaginaria*, N°158, [consultado el 20 de julio de 2017], disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Berger, J. (2016) *Modos de ver*, 3° edición. Gustavo Gili: Barcelona
- Bruner, J. y Linaza, J. L. (1998). *Acción, pensamiento, lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Chambers, A. (2009). *El ambiente de lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económ
- Digistani, E. y Perriconi, G. (2008). *Los niños tienen la palabra. Desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (2012) *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós
- Gladic Miralles, J. Cautín-Epifani, V. (2016) Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística* [en línea] 2016, Fecha de consulta: 30 de julio de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35248852017>. ISSN 0716-5811
- Sartori, G. (1998) *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Paidós
- Programa Creciendo juntos: primeros años. Cap. Los niños tienen la palabra. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8206/5793#>
- Spravkin, M. (2008) *Artes plásticas en el preescolar: cuestiones del enseñar y del aprender*. En el XXVIII Foro Nacional de Educación preescolar, Morelia, Michoacán de Ocampo, México. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IH43AJI99cM>
- Versión Preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Ministerio de Educación de Río Negro – Dirección de Educación Inicial. (2018: 124-128) Disponible en: <https://drive.google.com/open?id=13TqAhHzTSJEIWKmVzk7DrpdJf0IjqYEZ>