



**Claves para pensar la enseñanza
del campo de experiencias
para la comunicación
y la expresión**

Serie:
**COMPARTIENDO
SABERES**

2020



educacion.rionegro.gov.ar



RN EDUCACIÓN
Y DERECHOS
HUMANOS
RÍO NEGRO

AUTORIDADES

GOBERNADORA

Arabela CARRERAS

MINISTRA DE EDUCACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Gabriel V. BELLOSO

VOCALÍA GUBERNAMENTAL

Omar RIBODINO – Marisa COLA

VOCALÍA DOCENTE

Marcelo NERVI

VOCAL REPRESENTANTE DE MADRES Y PADRES

Alberto REYES

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN

Lucía Noemí BARBAGALLO

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Ruth Fanny DEJTIAR

**COORDINADORA
PEDAGÓGICA**

Lucía Noemí BARBAGALLO

AUTORAS

Mariana Claudia DE LA PENA

Fabiana Noemi KADDOUR

Javier Gustavo RIVAS

Eugenia Mirta VALENTE

DISEÑO

Comunicación Institucional

ÍNDICE

1. Palabras Preliminares	5
2. Presentación de la propuesta <i>“Descubrir, crear e imaginar mundos: el tiempo es la infancia que juega”</i>	6
3. Fundamentos teóricos <i>“Algunas conceptualizaciones en torno al TIEMPO y su abordaje desde el Campo de la Comunicación y la Expresión”</i>	7
3.1. La invención del tiempo: narración, memoria e identidad	7
3.2. Tiempo e infancias: la experiencia del juego	9
3.3. Los lenguajes en el campo de la comunicación y la expresión en un marco de integralidad	10
4. Posibles itinerarios <i>“Pensar experiencias de la comunicación y la expresión en los diferentes lenguajes: es tiempo de andar”</i>	15
4.1 La creación como proceso: en un tiempo era la arcilla...	15
4.2 Las experiencias en el papel: secuencias y narraciones gráficas	20
4.3 Relaciones espacio-temporales: la construcción de la corporeidad	21
4.4 Los escenarios estéticos y lúdicos: Lugares en tiempos de juego	25
4.5 El tiempo de los sonidos y la música	28
4.6 El tiempo en/de la experiencia literaria: alfabetización temprana e itinerarios de lectura	36
5. Consideraciones finales <i>“El tiempo como experiencia estética: algunas ideas para pensar la construcción de proyectos y secuencias didácticas vinculados con el Campo de Experiencia para la Comunicación y la Expresión”</i>	46
6. Glosario	51
7. Bibliografía	56
8. Anexo	59

1. PALABRAS PRELIMINARES

Este documento forma parte de una serie elaborada con el fin de acompañar la apropiación y la implementación del Diseño Curricular V1.0 (Resol. 2121, 2019) de Educación Inicial de la Provincia de Río Negro. El propósito es brindar algunas definiciones conceptuales, sugerir propuestas, facilitar estrategias para que los educadores y las educadoras puedan planificar experiencias educativas para las infancias.

Estos desarrollos curriculares surgen de la necesidad de compartir propuestas didácticas y de ampliar el repertorio curricular favoreciendo las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Los mismos se enmarcan en los lineamientos normativos, políticos, pedagógicos y didácticos que encuadran al Diseño curricular de la Educación Inicial.

Para abordar su construcción hemos recogido, a través de distintos dispositivos las voces de los educadores y de las educadoras quienes han planteado fortalezas y tensiones frente al desafío de la implementación del nuevo lineamiento curricular. De esta manera consideramos que estos aportes serán esclarecedores para pensar las prácticas pedagógicas situadas en los contextos particulares. En este sentido el equipo de especialistas seleccionó alternativas organizativas y pedagógicas para posibilitar acciones pertinentes en función de la formación integral y social de los niños y niñas como sujetos de derecho.

De manera comprometida y respetuosa el equipo de especialistas ha trabajado en lo que denominamos el diseño en acción, creemos que es fundamental acompañar la implementación del mismo desde la construcción colectiva valorando los saberes de las educadoras y de los educadores, abriendo las puertas a diferentes posibilidades de desarrollo y puesta en marcha, en función de las elecciones que asuma cada institución, siempre de manera compartida y consensuada entre sus integrantes en forma coherente y pertinente. Estos documentos se han organizado según los campos de experiencias y de la interacción entre ellos, cabe destacar que fueron pensados como aporte al desarrollo curricular en su conjunto de manera globalizada e integrada.

A partir de estas líneas se presentan, a modo de ejemplo, propuestas de experiencias diseñadas en diversos formatos organizacionales, como alternativas posibles que se pueden abordar y recrear o que pueden servir como apertura a otras resoluciones y/o debates. Desde esta mirada, valoramos la importancia del trabajo compartido y los y las invitamos a diseñar las mejores experiencias educativas basadas en los aportes que brindan, entre otros, los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial.

Agradecemos a todos los educadores y todas las educadoras que desde sus lugares de trabajo y de manera profesional asumen la educación de nuestras infancias, buscando garantizar prácticas diversas e inclusivas de manera comprometida generando lazos de confianza con las familias. Como bien sabemos educar a la primera infancia es responsabilidad familiar, social y estatal. Por lo tanto es agenda del Estado.

2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

“Descubrir, crear e imaginar mundos: el tiempo es la infancia que juega”

***De tiempo somos.
Somos sus pies y sus bocas.
Los pies del tiempo caminan en nuestros pies.
A la corta o a la larga, ya se sabe,
los vientos del tiempo borrarán las huellas.
¿Travesía de la nada, pasos de nadie?
Las bocas del tiempo cuentan el viaje.
(Eduardo Galeano, 2004: 4)***

A partir de esta presentación, iniciamos el recorrido de este Desarrollo Curricular del Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión que incluye las Prácticas del Lenguaje, Motricidad y los Lenguajes estético- expresivos (vinculados con las artes visuales, la música y la literatura). De esta manera, cuando hablamos de comunicación y expresión lo hacemos en un sentido diverso, considerando las múltiples posibilidades que cada lenguaje del campo invita a experimentar desde la apreciación, la producción o la contextualización, ya sea de manera singular o articulada entre más de un lenguaje (es decir, multimodal a partir de un sistema semiótico). Por ello, resulta por tanto fundamental problematizar las relaciones entre comunicación, cultura, pensamiento, identidad, entre otros conceptos que estarán presentes en este recorrido. Como señala Amodio:

***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.
(Amodio, 2006:27)***

Para la organización de este documento, se seleccionó el concepto de **TIEMPO** como eje para desarrollar un itinerario con diversas propuestas de enseñanza. La palabra itinerario lleva en sí la idea de camino, de recorrido, de acción y de andar en un determinado espacio y tiempo, y cada caminante o actor del itinerario, determinará cuál será ese recorrido a medida que lo diseña y lo atraviesa. En esta propuesta, hay itinerarios que están pensados para ser interpretados, desarmados y resignificados. Itinerarios que a modo de collar, enhebran, unas junto a otras, propuestas en una trama que estructura y compone la escena educativa. Con el sentido de ampliar el universo de posibilidades en el momento de pensar las prácticas, les proponemos ingresar a la lectura de estos recorridos. En cada propuesta dejamos hilos sueltos, ojales y calados para que ustedes, lectoras y lectores docentes ingresen a la trama, la integren y la hilvanen para, de este modo, conformar un tejido colectivo a la hora de pensar la Educación Inicial.

Para ello inicialmente presentamos una conceptualización en torno a los diversos sentidos y las distintas perspectivas desde las cuales puede ser abordado el TIEMPO en este recorrido. Luego

se propone un trayecto de propuestas de enseñanza y sugerencias para abordar los Núcleos de Aprendizaje por Campo (NAC), considerando la singularidad de cada lenguaje y al mismo tiempo proponiendo diferentes formas de articulación e integración entre los mismos. Como señala Yolanda Reyes:

Cada vez resulta más evidente que las fronteras entre las artes son móviles, y mucho más en la primera infancia, pues las niñas y los niños se expresan con múltiples lenguajes (...) Es importante mantener abiertas las fronteras de las artes y favorecer los tránsitos naturales entre unas y otras como nos muestra, sabiamente, la tradición oral de las diversas regiones del país, en donde se encuentran la música, la coreografía y las palabras. También se ve en las manifestaciones artísticas contemporáneas, por ejemplo, en las instalaciones, en los libros-álbum o en el cine, en los que se propician diálogos creativos entre imágenes, ideas y palabras. Sin embargo, resulta igualmente importante favorecer espacios específicos para la exploración, la apreciación y la vivencia de las artes por separado, con el fin de apoyar el descubrimiento de la esencia de cada lenguaje artístico en la educación inicial. (Reyes, 2014:16)

Finalmente señalamos que para el desarrollo de la siguiente propuesta de enseñanza focalizamos en algunos de los propósitos generales presentes en el Diseño Curricular para la Educación Inicial:

- Generar condiciones para que los niños y las niñas vivencien experiencias vinculadas con los diversos lenguajes estético-expresivos: corporal, literario, sonoro - musical y plástico-visual.
- Posibilitar el desarrollo de experiencias que habiliten la exploración, observación, percepción, apreciación, producción y contextualización de los lenguajes del campo.
- Acompañar el desarrollo de momentos y experiencias sensibles desde la perspectiva estética y la ética propuesta por el campo.
- Promover el ingreso al campo artístico-expresivo a partir de propuestas que promuevan la alfabetización cultural desde la perspectiva de la interculturalidad.
- Organizar dispositivos y propuestas didácticas atendiendo a los encuadres generales del campo: abiertos/as, contingentes, participativos/as, y relativos/as a la construcción y deconstructivos de los saberes.
- Propiciar propuestas didácticas atendiendo a la construcción integral y globalizadora de los aprendizajes en relación a los contenidos y lenguajes propios del campo.
- Propiciar la exploración, percepción y producción a partir de la construcción de ambientes alfabetizadores, escenarios estéticos y artísticos.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Algunas conceptualizaciones en torno al TIEMPO y su abordaje desde el Campo de la Comunicación y la Expresión

3.1. La invención del Tiempo: narración, memoria e identidad

El tiempo y su medida es la variable que define lo que nos acontece, lo que ya sucede, cómo recordamos lo acontecido y lo que intuimos, imaginamos o deseamos para nuestro porvenir. Si nos remitimos al tiempo cronológico, debemos mencionar que es el tiempo que se define mediante la percepción de los cambios o alteraciones del medio ambiente; por ejemplo, la luz diurna/nocturna nos determina el paso de las horas y los días, las diferentes estaciones nos indican el transcurrir de los meses del año. Sin embargo, para poder responder a otros interrogantes como, por ejemplo, de qué manera percibimos el paso de instantes o minutos, se recurre a otros modelos cognitivos los cuales toman en cuenta la información que cada persona almacena en su memoria, aquella información determinante para su percepción temporal. Así es que podemos

percibir nuestro propio devenir a través del tiempo, no sólo de las múltiples demostraciones de la naturaleza, sino también de la tecnología: los relojes marcan el paso de la vida; al mirar una fotografía, un registro audiovisual de nuestra infancia, un texto personal escrito en el pasado, podemos comparar las diferencias en nuestro aspecto, nuestra manera de pensar, nuestros gestos, según el transcurrir de los años.

El tiempo es continuidad y progresión, pero también repetición y reiteración. Así, los mitos proponen ese eterno retorno que reactualiza el mundo; cada acto que realizamos se manifestó con anterioridad. Tiempo sagrado que se reinventa; la noche sigue al día, las estaciones se suceden en el devenir que marca la siembra, la espera y la cosecha: el movimiento cíclico del mundo (Eliade, 1982). Esta percepción del tiempo pretérito y sagrado se distancia de la concepción temporal del hombre contemporáneo quien se ve atravesado por la cronología mecánica que organiza lineal y temporalmente la existencia. El tiempo es rutina y cotidianeidad, se ha perdido la facultad de reinventarse y ahora se sobrevive a su tiranía; no se vive ni se revive, el tiempo se deshilacha; se desmaterializa incansable sin que en apariencia podamos detenerlo. “Aquí y allá la vida corre de un ‘proyecto’ a otro, cada uno por el tiempo que dure’, sin que se presuma que ninguno deba durar indefinidamente (...) Todos estamos condenados una y otra vez a ‘acabar rápido y empezar de nuevo desde el principio’” (Bauman, 2002: 200). Como señala Bauman, vivimos en un tiempo líquido, en la urgencia del “aquí y el ahora” de la temporalidad inmediata que atraviesa el consumo, los lazos sociales y el trabajo: todo se desgasta, se flexibiliza, ante la incertidumbre y angustia de quienes quedan afuera del territorio de las oportunidades y la libertad de acción. “La cultura moderna líquida ya no se concibe a sí misma como una cultura del aprendizaje y acumulación. Ahora parece, más bien, una cultura de desvinculación, discontinuidad y olvido” (Bauman, 2006: 85)

Frente a esta vertiginosidad e incertidumbre, existe la posibilidad de resistencia. El tiempo se reactualiza a través de la historia, en la progresión de imágenes de la memoria que le da preexistencia y continuidad; se registra y queda plasmado en la escritura que evoca y proyecta; que se reinventa y se vivencia en el arte; se organiza en múltiples lenguajes y manifestaciones culturales que, más allá de las transformaciones, siguen otorgando al tiempo y al espacio la dimensión humana de la experiencia. Y así el tiempo también nos conmueve en su fluidez (que no es lo mismo que liquidez) y permanencia. Se diluye en instantes fugaces, irrepetibles, únicos; pero también en tiempos prolongados, contemplativos, detenidos. El tiempo deja huellas en la memoria individual y colectiva, y habilita el recuerdo, a volver a sentir, volver a pensar lo vivido desde la distancia y desde las experiencias que atravesaron nuestras vidas.

El tiempo nos constituye, hilvana nuestra identidad desde que nacemos a través de un tejido de voces, de experiencias y de imágenes. El tiempo es narración que se comparte con los recién venidos, es rejuvenecimiento y envejecimiento; el tiempo es búsqueda y reconocimiento que permite la construcción y reconstrucción de lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser. Como señala Ricoeur, “declarar la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho tal acción? ¿Quién es el agente, el autor? Responder a la pregunta ¿quién?, como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del quien no es más que una identidad narrativa (Ricoeur, 2009, p. 997)”. De esta manera, la construcción de la identidad se establece a partir de la narración/tiempo de la propia vida, de nuestras acciones y de nuestras pasiones; desde una dimensión ética y cultural que se entrama en la identidad colectiva, de las experiencias estéticas que nos atraviesan y nos permiten explorar, percibir, contemplar. El tiempo es un hacer que nos invita a recrear el mundo a partir de la metáfora del cuerpo y de la palabra como instrumentos poéticos que nos permiten darle un sentido a las emociones compartidas en el encuentro con uno mismo y con los otros.

3.2 Tiempo e infancias: la experiencia del juego

Pensar el tiempo es pensar las infancias y el discurrir de la experiencia creativa. P. Quignard se refiere a una dimensión del tiempo que es pertinente para reconocer cómo este se entromete en los Lenguajes Estético-Expresivos. El autor realiza un rastreo histórico y genealógico del término, aludiendo que la etimología nos acerca a su derrotero y su relación con la verdad: “Un extraordinario fragmento de Heráclito dice: “El tiempo es un niño que juega, juega al backgammon”. La realeza para un niño. Este es el fragmento griego tal como lo redactó Heráclito de Éfeso: *Aión pais esti paizón, passeuon. Paidós he basiléie*. Palabra por palabra: Tiempo niño es creador, empujando peones. El reino de niño” (Quignard, 2016, p. 169)

De las diferentes lecturas y traducciones de este pasaje, quizás la más común sea: El tiempo es un niño que juega. Más allá de las maneras de abordar este escrito, de las más antiguas referencias al tiempo y que tantas veces ha sido citado o referenciado; nos lleva a preguntarnos: ¿por qué, ya en los inicios de nuestra cultura occidental, se estableció esa relación entre el tiempo, el niño/la niña y el juego? Y más precisamente, ¿qué concepción de tiempo los relaciona?

G. Agamben en su texto “Infancia e historia” plantea que experimentar es volver a pasar por la infancia como parte trascendental de la historia; y agrega: “si esto es así, si aquello con que juegan los niños es la historia, y si el juego es esa relación con los objetos y los comportamientos humanos que capta en ellos el puro carácter temporo-espacial (...) Cuando Heráclito nos dice que aión es un niño que juega, representa como juego la esencia temporalizante del ser viviente, su historicidad (...) Los etimologistas remiten la palabra aión a una raíz ai-w que significa fuerza vital” (Agamben, 2015, p. 102)

A partir de la riqueza de estas citas, podemos despejar esta concepción del tiempo y su valor y conjugarlos bajo el concepto de acontecimiento; concepto que siguiendo los desarrollos de este filósofo, concentra o coagula la apertura de la dimensión originaria en la que se funda toda dimensión espacio-temporal. Entonces lo que fundamenta la dimensión espacio-temporal no es otra cosa que el acontecimiento. Esos momentos son instancias vitales que se forjan en la experiencia. De allí que el tiempo del aión sea intrínseco de la infancia, de los momentos e instancias fundantes de la subjetividad. El tiempo de las primeras veces, el tiempo de la originalidad, de los nacimientos. Esos tiempos en los cuales se instala un antes y un después; en los cuales el sujeto se renueva y lo nuevo aparece en escena. En esa medida, representan la instalación de puntos fijos, puntos de cierre-apertura, puntos de referencia, que nos permiten orientarnos en la vida, sin más. De allí el valor de las experiencias fundantes para los sujetos porque determinan un lugar donde existir; le dan consistencia y amarre a lo real que nos atraviesa. A su vez, nos permiten después, a través de la narración, dejar testimonio de ese pasaje.

Consideramos absolutamente relevante resaltar la importancia de estas construcciones, sobre todo en esta época; que reniega de la experiencia, y son precisamente los niños y niñas los que más sufren en la contemporaneidad de la expropiación de la experiencia, y en ese sentido se les niega la infancia misma.

Por otra parte, R. Forster apela a W. Benjamín para posicionar a los infantes por fuera de las premisas utilitaristas de la actualidad y reflexiona: “en Benjamín la niñez debe ser comprendida desde la perspectiva que nos ofrece el modo infantil de caminar. Dice que los niños caminan desacompañadamente, sin rumbo fijo, se desvían, se distraen, se tropiezan, ven cada cosa como si fuera única. Realizan cada movimiento como si fuera el que les abre la puerta de un mundo nuevo” (Skliar y Larrosa, 2016, p. 130). De esta manera, Forster plantea que en el proyecto benjaminiano el concepto de experiencia debe ser abordado desde sus fallas, como modo de resistencia al dominio de la racionalidad con arreglo a fines; es decir, salir de la relación unívoca causa-efecto. Y para ello es prioritario reintroducir la cuestión del lenguaje en la experiencia. J. Larrosa agrega que nos

falta una lengua para la experiencia; habla de una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua atravesada de incertidumbre, de singularidad, en los límites. “Porque la experiencia tiene que ver, también con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con la finitud de lo que sabemos” (Skliar y Larrosa, 2016, p. 42). Es por ello que las expresiones vinculadas con el arte y en este caso con el campo de la Comunicación y Expresión representan el baluarte donde la experiencia sigue en pie. Y dado que en ella se funda el tiempo y el espacio en donde la infancia encuentra su lugar. Sostener esos lugares propicios para la aparición de la experiencia, siempre contingente, es un deber ético de la educación. Como dice Mélich, lo que un maestro transmite es su relación con el saber; su capacidad de apertura y escucha, configura educativamente ese espacio (otra vez el espacio) para dejar aprender. Y conforme esto, lo más importante es lo que resta por saber. Fruto de la experiencia singular de cada uno, las experiencias estéticas y artísticas vivenciadas cotidianamente abren las puertas para pensar la educación artística en los primeros años y la alfabetización en los lenguajes que constituyen el Campo de la Comunicación y Expresión: Prácticas del Lenguaje, Literatura, Música, Artes visuales y Motricidad.

3.3 Los lenguajes del Campo de la Comunicación y la expresión en un marco de integralidad

“Re imaginemos el aula, un aula que –como un tapiz– atrapa el mundo con las imágenes que construye... Re imaginemos el aula “como si fuera” una membrana en ósmosis entre el yo, el nosotros y el mundo; como un interfaz de encuentro, de diálogo, de vínculo; como un entorno social y de narración, de relación; el aula como un entorno individual y de experiencias... Re imaginemos el aula “como si fuera” un juguete incompleto capaz de recibir, de integrar todos los anteriores conceptos y aquellos que surjan, nuevos, en un proceso de descubrimiento y metamorfosis: un territorio múltiple, un escenario lúdico... Re imaginemos el aula “como si fuera” un diálogo entre términos en dialógica, entre realidad y representación; entre interioridad y exterioridad; entre espacio y tiempo; entre parte y todo; entre espacio de protección y de emancipación; entre lo real y lo imaginario... Re-imaginemos “como si fuera” un interfaz mediador, re imaginemos sus cuatro paredes como un horizonte, como capas o envolventes sucesivas que disponemos y retiramos al igual que el telón de un escenario... Re imaginemos el aula “como si fuera” un escenario metafórico; hagámoslo desde el poder transformador de la metáfora, desde su capacidad para hacernos jugar, soñar y transformar el entorno, sentir de otra forma sus espacios y sus tiempos, para proyectarlos creativamente.” (Clara Eslava, 2017: 175)

A partir del concepto de campo expuesto en el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019), entendemos a los lenguajes estético - expresivos como modos integrados de comunicar y expresar. Desde esta perspectiva, la comunicación es polifónica, diversa y abarcativa; se da en una trama en donde los distintos lenguajes con sus códigos y formas particulares de simbolizar intervienen, entran y conforman los decires. En este sentido, tal como se mencionó anteriormente, presentamos propuestas educativas en las cuales cada uno y todos los lenguajes estén presentes: lo motriz, sonoro- musical, plástico-visual y literario se conciben desde la integralidad, pero a su vez, considerando la singularidad de cada uno.

Desde esta mirada integral, los lenguajes estético - expresivos comparten algunas formas de entender sus procesos de alfabetización: ingresan al conocimiento a partir de la exploración, la percepción, la apreciación y la contextualización en relación al mundo cotidiano y amplían el horizonte de experiencias vinculadas con otros universos culturales. Representan simbólicamente el mundo y su contingencia, emociones y experiencias, y también permiten la realización de diversas producciones partiendo desde la imitación, la exploración y la reiteración hasta

la recreación personal que a su vez habilita la imaginación y creatividad. Si bien cada lenguaje dispone de diferentes códigos, elementos y modos de abordar las composiciones muchas veces se combinan más de uno, potenciando la capacidad comunicativa de las propuestas a partir de la multimodalidad.

El lenguaje plástico visual cuenta con el color, las texturas, los volúmenes, las formas y el espacio bi y tridimensional como elementos básicos para poder expresar. A su vez se vale de diversos modos de representar como la pintura, el dibujo, la escultura, el collage, el modelado y sus diversas combinaciones. Por su parte, la literatura nos permite vivenciar la construcción simbólica y metafórica del lenguaje, la palabra da vida al mundo ficcional, poético y emotivo, rompiendo los sentidos prácticos y pragmáticos del lenguaje cotidiano a través de los diversos géneros como la poesía, la narrativa, el texto teatral, pero también vinculándose con el cuerpo, con la imagen, con la voz, con la música. En el lenguaje sonoro-musical podemos apreciar desde sus componentes básicos, el sonido y el silencio, sus parámetros o rasgos característicos, los cuales constituyen los elementos del lenguaje: el ritmo, vinculado a la duración del sonido y el silencio: su alternancia, sucesión y percepción; la melodía o sucesión de alturas del sonido, la armonía o superposición de alturas; la textura, referida a calidades de sonidos (rugoso, liso, estriado) y el timbre, denominado también el color característico del sonido. Como resultado de las diferentes combinaciones entre lo musical, lo sonoro propiamente dicho (sonidos del entorno natural y social) y la poesía, surgen las diferentes obras y formas musicales y sonoras: nanas, juegos de mano, canciones, danzas, paisajes sonoros, melodías, relatos sonorizados, cuentos musicales y rimas, íntimamente vinculadas al desarrollo de la corporeidad y de las posibilidades de exploración, expresión y comunicación.

Las Prácticas del lenguaje refieren a aquellas experiencias vinculadas con el lenguaje que se construyen desde que nacemos (incluso desde antes de nacer, si consideramos el desarrollo de la audición durante la gestación) a través de la voz, del gesto, del rostro de los adultos y adultas que acompañan propiciando experiencias comunicativas. También invitan a los niños y niñas a formar parte de una comunidad de lectores y escritores a través de los diversos textos poéticos, libros y narraciones que los y las introducen en los usos y las formas del lenguaje como una construcción cultural e histórica de la que forman parte como sujetos de derecho y con derecho a la palabra en sus múltiples sentidos. De ahí que resulta central considerar que, “nuestros currículos siguen reduciendo el problema de la lectura a la enumeración de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer, escribir, en un sentido instrumental, olvidando que el lenguaje es la herramienta básica para pensar, sentir, armarse por dentro y seguir construyendo el mundo al lado de los otros” (Reyes, 2009). Por ello, si bien la escucha, el desarrollo del habla, la escritura y la lectura son ejes transversales de esta propuesta de desarrollo curricular, no se realiza de manera ajena a las experiencias sensibles, estéticas y artísticas que conforman este Campo de Experiencias, sino que son precisamente esos saberes los que constituyen el poder simbólico, creador y metafórico de la palabra en combinación con otros lenguajes, lo cual propicia la exploración y el conocimiento del propio mundo, y el desarrollo de la imaginación para la construcción ficcional de mundos alternativos.

En relación a la Motricidad, entendemos que los cuerpos representan la materialidad concreta donde los lenguajes se hacen presentes. Es allí donde se imprimen y vehiculizan los lenguajes estético-expresivos. De tal manera que las diferentes corporeidades albergan la palabra, la voz, las imágenes y los sonidos; y al mismo tiempo reflejan el paso de la ética y la estética por los cuerpos, así como las diversas formas de expresión. Los cuerpos hablan, piensan, sienten, escuchan, sonorizan y leen. Y se mueven con ritmos, cadencias, velocidades y las diferentes improntas singulares, cargadas de gestos y expresiones que los habitan. En los mismos se desarrollan los movimientos, siguiendo los avatares de los equilibrios, las coordinaciones y los esquemas corporales.

CUADRO DE NAP Y NAC DEL CAMPO DE EXPERIENCIAS PARA LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

CATEGORÍAS	NAP	NAC
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el y la docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la escucha atenta de narraciones y poesías del acervo cultural propio, regional y universal, considerando la construcción de ambientes de lectura.
	La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la institución educativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración y lectura de diversos soportes textuales literarios y no literarios presentes en las bibliotecas (libros con y sin imágenes, álbum, revistas, diarios, enciclopedias, textos explicativos/informativos, de recetas). ● Reconocimiento del uso cultural, social e histórico de las bibliotecas.
	La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> ● Adquisición y desarrollo del lenguaje y sus funciones comunicativas.
	La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración y apreciación de diferentes funciones e intencionalidades del lenguaje, a través de experiencias comunicativas cotidianas. ● Exploración y producción de situaciones de comunicación oral reales y ficcionales: conversaciones (cara a cara, telefónicas), entrevistas, exposiciones, de acuerdo con diversos contextos sociales y culturales de intercambio.
	La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras).	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración de escritura de diversos géneros literarios y no literarios. ● Paulatina apropiación del sistema notacional, avanzando hacia la escritura convencional en instancias de escritura colectiva e individual. ● Participación en instancias de construcción colectiva de escritura en diversas circunstancias cotidianas que pongan en valor la misma
	La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe .	<ul style="list-style-type: none"> ● Valoración de la escritura como registro de la memoria individual y colectiva. ● Participación de comunidades de lectores y escritores en diversos ambientes de lectura
	La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de diversos portadores, paratextos y sus funciones. ● Anticipación y planificación de las instancias de escritura de diversos géneros, a través de diferentes propuestas colectivas ● Identificación de diversos propósitos de escritura y lectura, considerando la diversidad de géneros y contextos.

<p>LENGUAJES ESTÉTICOS EXPRESIVOS</p>	<p>ARTES VISUALES</p>	
	<p>El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las producciones plástico-visuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Imaginación, creación y representación simbólica a partir de las experiencias estéticas plástico-visuales ● Comunicación y expresión a través de las propias creaciones plástico-visuales. ● Reconocimientos de la autoría en las creaciones.
	<p>La producción plástico-visual por parte de los niños y las niñas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento y utilización de los materiales de las Artes Visuales ● Creaciones plásticas con materiales del entorno natural ● Creación de la imagen representada a través del dibujo ● Creación de la imagen representada a través de la pintura. ● Creación de la imagen representada a través de impresiones: grabado ● Creación de imágenes y objetos plástico-visuales a través del ensamble de formas: collage. ● Creación de objetos plástico visuales a través del modelado ● Creación de objetos plástico visuales a través de las construcciones. ● Utilización de las herramientas de las Artes Visuales como objetos para explorar y como elementos para lograr las representaciones plásticas. ● Creación de la imagen fotográfica. ● Creación de animaciones: imagen y movimiento
	<p>La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de los elementos del lenguaje plástico-visual: color, forma, textura, espacio bi y tridimensional ● Percepción, apreciación visual y participación en escenarios estéticos y lúdicos. ● Apreciación de las producciones visuales propias y del grupo de pertenencia ● Percepción, observación, apreciación y contemplación de imágenes en el entorno cultural ● Percepción, apreciación, observación y contemplación en ambientes estéticos naturales.
	<p>El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciación de obras visuales, del entorno artístico cultural de la región y del país: formación de espectadores. ● Reconocimiento y utilización de los objetos que conforman el marco natural y cultural propio de cada comunidad.
<p>LENGUAJES ESTÉTICOS EXPRESIVOS</p>	<p>MÚSICA</p>	
	<p>El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, de los sonidos y de las producciones musicales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la comunicación verbal y no verbal. ● Exploración de las relaciones entre la música y el movimiento a través de canciones, juegos, danzas, rondas.
	<p>La producción musical y corporal por parte de los niños y las niñas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Producción de sonidos, objetos sonoros, sonorizaciones y canciones

LENGUAJES ESTÉTICOS EXPRESIVOS

<p>La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciación de diferentes propuestas poéticas, musicales y sonoras. ● Construcciones artesanales utilitarias propias de la cultura.
<p>El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciación de obras musicales, del entorno artístico-cultural de la región y del país. ● Formación de espectadores considerando el lenguaje musical.
<p>LITERATURA</p>	
<p>El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las producciones literarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración del lenguaje a través de diversos textos literarios. ● Exploración de las posibilidades expresivas de la voz en diferentes propuestas de juegos vinculados con la construcción de mundos ficcionales
<p>La producción literaria y teatral por parte de los niños y las niñas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Producción de diversos textos poéticos. ● Producción de textos narrativos de diferentes géneros a partir de la re-narración o la invención de nuevas historias, de manera individual o grupal. ● Producción de experiencias de dramatización con formato teatrales a partir de la elaboración de guiones grupales.
<p>La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepción, observación y apreciación de diferentes géneros narrativos a partir de la narración oral. ● Apreciación de diversos géneros poéticos (leídos y oralizados). ● Apreciación de diversos géneros literarios presentes en el soporte libro ● Observación y apreciación de diferentes propuestas teatrales.
<p>El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciación de obras literarias del entorno artístico-cultural de la región, del país y del mundo ● Reconocimiento de la riqueza literaria propia de cada comunidad. ● Formación de lectores y espectadores a partir de experiencias literarias diversas.
<p>MOTRICIDAD</p>	<p>La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exploración de las sensaciones y relaciones estimulantes con el ambiente. ● Establecimiento del diálogo tónico entre el bebé y su figura materna, y la constitución de la lengua materna ● Producción de gestos en el encuentro con el Otro significativo en una dialéctica comunicativo-expresiva. ● La progresiva adopción de posturas como telón de fondo del movimiento. ● Los primeros desplazamientos autónomos en búsqueda de los objetos. ● Reconocimiento de los segmentos corporales y partes del cuerpo. ● Inicio y desarrollo de la imagen corporal y la consecuente percepción de unidad, de ser un cuerpo. ● La exploración y el descubrimiento de los objetos y su relación con ellos. ● Organización y estructuración del “espacio habitado”. ● Desarrollo y dominio progresivo de la prensión manual voluntaria. ● Exploración de los recursos expresivos del movimiento. ● Descubrimiento de posibilidades creativas espontáneas.

	<p>El paulatino dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Generación y afianzamiento de los recursos motores, vía la constitución de esquemas de acción, praxias y automatismos motores. ● Reconocimiento y desarrollo de las relaciones espaciotemporales. ● Desarrollo, consolidación y despliegue de las formas básicas del movimiento (lanzar, trepar, nadar). ● Búsqueda de los límites y manejo de los riesgos controlados que posibiliten estimular las potencialidades motoras inherentes. ● Puesta en juego de las potencialidades corporales, confrontados ante escenarios estimulantes y desafiantes. ● Reconocimiento de las capacidades motoras (fuerza, resistencia, flexibilidad), en relación con los demás, los objetos y las situaciones de juego.
	<p>La participación en juegos de crianza, grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aparición y desarrollo de los juegos de crianza. ● Producción de juegos motores con el propio cuerpo, en búsqueda del disfrute y de diversas senso-percepciones estructurantes de la corporeidad. ● Utilización, exploración y manejo de los objetos y elementos, en función de los juegos motores. ● Encuentro con los otros cuerpos en la lógica del jugar con otros. ● Juegos corporales colectivos. Los contactos y la distancia al otro. ● Reconocimiento del cuerpo como sustento de las representaciones de dramatización. ● Uso de la regla como organizador del jugar: del espacio, del tiempo y de los cuerpos. ● Exploración de juegos motores asociados y cooperativos.

4. POSIBLES ITINERARIOS

Pensar experiencias de la comunicación y la expresión en los diferentes lenguajes: es tiempo de andar

Resulta interesante pensar en propuestas didácticas sostenidas en un tiempo, como pequeños grandes instantes de la vida cotidiana destinados para sentir, para mirar, observar, poner en palabras, percibir las variaciones de los colores, los sonidos, describir emociones, tocar. Momentos para que el mundo se entrometa en cada uno y cada uno en el mundo. Momentos para el entretejer sensaciones, entreverar emociones y pensar. Momentos para percibir.

4.1. La creación como proceso: en un tiempo era la arcilla...

“La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse. Y tal vez sea ésta la correspondencia adecuada a nuestra finitud para lo que se llama eternidad.” (Gadamer, 2005:111)

Los procesos son recorridos temporales, son narraciones que marcan un andar: cada paso que se da, impulsa el inicio del siguiente. Comprender las propuestas como procesos y como experiencias nos permite recorrer un tiempo intermedio entre el inicio y el final para detenernos y disfrutar de lo que sucede durante el mismo. Cuando nos conectamos con el hacer, estamos entablando una conversación sin apuros, en la eternidad mínima de cada minuto. Es por esto que les proponemos hacer foco en el tiempo detenido del crear y no sólo en los productos finales.

¿Qué relación encontramos entre las técnicas plástico-visuales y los procesos creativos? ¿Podemos entender a las técnicas como modos de recorrer los caminos de la creación que llevan a concretar una obra? En los itinerarios didácticos en los que interviene la educación artística desde los primeros años, se hace necesario repensar el sentido de las propuestas para entender a las técnicas como modos o procedimientos cuyos aprendizajes posibilitan las representaciones ingresando al universo de las Artes Visuales. Desde esta mirada, las técnicas no tienen un fin en sí mismo, son herramientas para favorecer la expresión y la representación de ideas y vivencias. Fernández Chiti define a la “técnica” como un “conjunto de habilidades necesarias para ejercer cada arte dentro de un criterio aceptable y profesional (...)” (En Manigot, 2012:29). Desde esta mirada es que entendemos a la enseñanza de las técnicas plásticas no como meras actividades con un fin en sí mismas, sino como herramientas que permiten la expresión. Enseñarlas supone un inicio a la educación artística y siempre deben estar cargadas de sentido de representación para la comunicación y la expresión.

En el siguiente itinerario, les proponemos abrir un camino hacia el modelado valorando las posibilidades que esta práctica ofrece para la educación artística. A través del modelado los niños y las niñas se contactan con la materia desde distintas acciones como golpear, presionar, sacar, poner; desde la creación de relieves sobre una base plana, hacia la realización de formas volumétricas tridimensionales y esculturas. En todo momento, están presentes las experiencias estéticas vinculadas con las sensaciones que el material provoca. Es interesante y hasta urgente aclarar que en los procesos de exploraciones y producciones creativas a partir del modelado no deben usarse moldes, ya que de esa manera se pierde la condición de creación y las producciones serían meras reproducciones de formas pre-diseñadas. Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos señalan: “Cuando las cosas habitan las manos, y el ser las sienten suyas, se va construyendo la imagen de la tercera dimensión entre los dedos, en su hueco, en el deslizarse de sus bordes. En el vivir la superficie de la materia” (Hoyuelos, Cabanellas, 1999:91)

Mayormente los niños y las niñas, desde los primeros años, muestran interés por explorar su entorno y la tierra, la arena, son suelo vivo e inquietante a la hora de encontrarse con su propia huella. El interés por descubrir qué sucede cuando intervenimos en nuestro entorno es una de las primeras experiencias humanas que persisten a lo largo de nuestra vida. Por ello, esta propuesta muestra un cruce entre el “Campo de la comunicación y la expresión” con otros campos, como el “Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático”.

Este itinerario tiene también la intención de animar a las y los docentes a incorporar la arcilla al repertorio de experiencias de modelado, ya que es un material que puede utilizarse a lo largo de toda la Educación Inicial. En sus diversas consistencia (líquida, plástica y rígida), la arcilla propone vivenciar experiencias de percepción, exploración y producción creativa; permita vivenciar sus texturas, invita a sentir sensaciones en relación a la temperatura, al color, a la plasticidad y a la posibilidad de armar, desarmar y crear formas. Invita a sentir la humedad y la sequía, la blandura y la dureza.

Cuando hablamos de arcilla, estamos aludiendo al material en forma natural o bien preparada para modelar. Cuando una pieza está terminada y cocinada, el material que concluye se denomina Cerámica. La cocción se puede realizar en hornos preparados para tal fin; puede ser un horno eléctrico, que lleva la pieza a más de 1000°C, o bien horno de barro o fuego directo. Es por eso que Alessandro Jara, en el prólogo del libro de Anahí Rayen Mariluan y Julieta Medina “Tierra que canta” (2012:9), nos dice que en el proceso de la cerámica habitan los cuatro elementos: al modelar interviene la tierra y el agua y en la cocción el fuego y el aire. El tiempo atraviesa todo el proceso, ya que cada momento es una etapa de labor y disfrute.

La arcilla, roca sedimentaria, es testigo de todos los tiempos y acompaña a la humanidad dando forma a los objetos de la vida cotidiana utilitarios y también objetos de arte. Haciendo referencia al modelado en arcilla, Francesco Tonucci nos dice que “la historia está por lo menos clara y

presente en la memoria y en las manos (...) El niño sabrá encontrar esta historia y volver a vivirla él solo” (Tonucci, 2008: 23). El barro es símbolo de nuestra tierra como lugar de origen de la vida natural. La tierra como cuna de vida que va cambiando y transformándose constantemente. Alrededor de ríos, mallines o lagos, encontramos arcilla natural que nos permite ingresar al apasionante mundo del modelado.

Los tiempos del fuego: de la arcilla a la cerámica

Una pieza de cerámica encierra en sí misma un tiempo o proceso de construcción. Es por ello que es interesante en la Educación Inicial no sólo ofrecer experiencias para la creación de objetos, sino también para la comprensión de la construcción de muchos elementos que utilizamos en la vida cotidiana como vajillas y también variados instrumentos musicales.

Para crear una pieza que será cocinada en un horno para cerámica, es necesario que la arcilla no tenga aire en su interior, por lo cual hay que amasarla y hasta golpearla para sacarle el aire. Asimismo si la pieza se construye uniendo partes, hay que coser cada parte haciendo pequeños cortes y uniendo las partes con barbotina (arcilla diluida). Es interesante proponer el uso de herramientas convencionales, como las estecas, y otras que se pueden encontrar en los entornos cotidianos como cucharas, palitos, bajalenguas, entre otros.

El ciclo de la cerámica termina con la pieza horneadas y esmaltada. Para llegar a esta etapa necesitamos contar con un horno de cerámica, ya sea dentro o fuera de la institución. Ante la imposibilidad de hornear, las piezas ya secas se pueden pintar con pintura acrílica. Si contamos con la posibilidad de llevarlas a un horno, podemos darle color con engobes o bien dejarlas solo en bizcocho (la cerámica sin color) y luego pintarlas, o bruñirlas. La tercera opción es la que nos remite a la manera convencional en que se trabaja la cerámica en los talleres. Este proceso lleva los dos horneados: uno sin color y otro con color (bizcocho y esmaltado). Los engobes son preparaciones que se hacen con la arcilla líquida (barbotina) y óxidos (manganeso, de hierro, cobre, entre otros). Cada óxido tiñe a la arcilla de algún color diferente. Por la complejidad de este proceso, es que estaría indicado sólo para realizarlo en grupos reducidos y en la última etapa de la Educación Inicial, cuando los niños y las niñas puedan comprender los riesgos de la utilización de dichos materiales.

Secuencia didáctica:

Desde la exploración a la creación: relación entre arte y naturaleza

a)- Narraciones al natural

Esta propuesta didáctica tiene como intención que los niños y las niñas exploren materiales naturales: arcilla, agua, piedras, hojas; tanto en un entorno natural como en la sala. Se sugiere ofrecer arcilla semi líquida, cuya consistencia permite ser utilizada como pintura sobre diferentes soportes. Lo ideal es utilizar un soporte rígido como el cartón. La pintura puede realizarse con las manos o con pinceles, ambas formas permiten explorar sus posibilidades pictóricas. Incorporando agua a la arcilla se logran diversas tonalidades (más clara y más intensa) en relación al color natural de

la arcilla utilizada. Es importante aclarar que las arcillas naturales tienen diversas características cromáticas debido a los elementos que portan. En el ámbito comercial se pueden conseguir arcillas rojas y blancas. Ambas brindan interesantes posibilidades para las creaciones plásticas. Esta experiencia de pintar con arcilla y agua, permite desarrollar una mirada atenta sobre los cambios de color y de textura que se producen a partir del proceso de secado liderado por el tiempo.

b)- La materialidad de las formas

En un segundo momento, proponemos introducirnos en el modelado a partir de las posibilidades que genera la plasticidad de la arcilla. El contacto con la textura plástica del material invita a ingresar al universo de las formas tridimensionales. Estas experiencias se pueden vivenciar desde las primeras manipulaciones como aplastar, pellizcar, sacar, hacia representaciones de las formas básicas como los cilindros y esferas. A partir de propuestas en torno a estas acciones, los niños y las niñas vivencian experiencias que les darán la posibilidad de crear otras formas más complejas. En sus exploraciones evidenciarán las intervenciones del agua y el aire en sus efectos contrarios de ablandar y secar.

Una de las propuestas interesantes para generar los primeros aprendizajes en relación al modelado de volúmenes es la construcción de relieves. El relieve es una técnica escultórica en las cuales los volúmenes emergen o se sumergen a partir de una superficie plana. Esta técnica fue y es utilizada por artistas visuales y arquitectos en todos los tiempos y según sus características se denominan alto o bajo relieve. En la Educación Inicial, los altos relieves se pueden realizar preparando primero una plancha de arcilla y sobre ella ir adhiriendo formas modeladas. Los bajo relieve, haciendo incisiones o excavando formas en el interior de la base.

Aquí las intervenciones docentes estarían centradas en proponer a los niños y niñas temáticas que darían sentido a las construcciones, quizás relacionadas con la historia de la cultura y del arte, y en enseñarles algunas cuestiones básicas de la técnica como, por ejemplo, cuándo agregar o no agua, cómo pegar las partes para que se unan y no se desarmen en el secado, cómo utilizar distintas herramientas (pueden ser estecas) para alisar o excavar.

c)- Formas que se transforman. El espacio, las esculturas y el movimiento, cómo bocetos en el aire y en el tiempo

Crear esculturas es una experiencia que enriquece los aprendizajes de las artes visuales en particular. El proceso de construcción, permite conectarse con el entorno, representando y resignificando las formas volumétricas del mundo que habitamos. Como expresión artística, la escultura acompañó toda la historia del arte, tanto en representaciones figurativas en donde se pone en foco la reproducción más realista; o bien en creaciones abstractas, en las cuales las representaciones se centralizan en la combinación armónica de formas, planos, líneas de bordes y espacios.

Las esculturas nos hablan de las formas en sus tres dimensiones: alto, ancho y profundidad. Indagar las posibilidades de las formas volumétricas de nuestro cuerpo nos permite comprender dichos conceptos. Es propio de nuestro diseño curricular entender a las experiencias como génesis de los aprendizajes, es por eso que para introducirnos a estas formas tridimensionales, las exploraciones de los movimientos de los cuerpos en el espacio son fundantes de estos conceptos. Desde una mirada global podemos entender a la danza y la expresión corporal como una trama entre el tiempo, los cuerpos y las formas. La arcilla, como material maleable, propone vivenciar el movimiento en el proceso del modelado y detenerlo, creando de esta manera una forma y un objeto. Es así que la experiencia del movimiento, como boceto en el aire y en el tiempo, puede ser transmutada a una escultura cerámica. La sensopercepción en relación al propio cuerpo, es un buen punto de partida para comprender conceptualmente la tridimensión desde el paradigma

de las experiencias. Desde allí se pueden generar propuestas en donde estén presentes los movimientos libres generados entre la gestualidad y la música o bien desde la creación de gestos detenidos en imágenes (estatuas vivientes, escenas fijas).

En diversas ocasiones para poder apreciar las formas volumétricas surge el deseo de tocarlas, recorrerlas con las manos, sentir los volúmenes de sus vaivenes. Desde esta mirada es que proponemos apreciar formas volumétricas a partir del tacto. Una buena experiencia para ofrecerles a los niños y a las niñas puede ser la de recorrer la forma de los objetos con los ojos cerrados, explorarlos y tratar de reconocerlo. Para enriquecer el imaginario podemos realizar distintas acciones, tales como: visitar muestras de esculturas, talleres de escultores y ceramistas, observar fotos de esculturas en las que se puedan apreciar las diversas maneras de representar las formas volumétricas. Si bien el modelado de formas con arcilla es bastante sencillo, para enseñar la técnica que requiere hacer una pieza en cerámica, es primordial que el o la docente haya pasado por la experiencia, y que conozca el proceso y las distintas cuestiones en relación con el material.

d)- Entre la tierra y el aire - Exploración sonora con Instrumentos y objetos de cerámica

Ocarinas, antaras, silbatos, flautas, vasijas silbadoras de agua, udú, son algunos de los objetos e instrumentos sonoros que nos traen la memoria musical de las culturas ancestrales de África y América pre-colombina, entrelazadas desde los tiempos de la conquista y la colonización, entre resabios de esclavitudes y sincretismos. Las investigaciones y estudios relacionados al rescate y la recopilación de ese inmenso legado sonoro y expresivo nos acercan en la actualidad a las manifestaciones de antiguos pobladores en ambos continentes, queriendo imitar y recrear su propio entorno sonoro a través de la construcción de instrumentos y objetos que luego utilizaban para sus ceremonias y rituales; milenarias expresiones, permiten investigar y conocer acerca de la producción del sonido en tiempos remotos y en diversos ambientes naturales como la montaña, el mar, los valles, los bosques y ríos. Como se menciona en el encabezado de esta propuesta, a través de la investigación y elaboración de instrumentos de cerámica, se puede conocer y aprender acerca de cómo se conjugan en el tiempo y en los diferentes procesos, los elementos tierra, agua, aire y fuego.

Estas experiencias se conjugan para acercar a los niños y niñas al conocimiento de los recursos tecnológicos puestos al servicio de la fabricación de instrumentos de cerámica, su exploración y ejecución, utilizando diversos mediadores y modos de acción según sus posibilidades motrices. Se pueden diseñar experiencias que faciliten la escucha, el conocimiento, la evocación y discriminación de los diferentes sonidos y timbre producidos por los instrumentos de cerámicas. Algunos objetos e instrumentos facilitarán la creación de ambientes sonoros particulares más relacionados con el agua (udú, vasijas silbadoras) mientras que otros permitirán ingresar al entorno relacionado con la tierra y el aire (ocarinas, flautas, silbatos de pájaros, entre otros) llevando a cabo así diversas propuestas relacionadas con la exploración del entorno natural y la producción sonora.

A partir de la elaboración, utilización y exploración de instrumentos de cerámica y considerando las posibilidades de los niños y niñas, se pueden proponer experiencias de interacción con el propio medio ambiente para relacionar, comparar e identificar las sonoridades de la actualidad y del pasado. Las investigaciones y expresiones que nos acercan a la vivencia y el descubrimiento de la fascinante memoria sonora de América pre- hispánica permiten evocar y rescatar esos sonidos mediante la ejecución de instrumentos musicales ancestrales y la composición de paisajes sonoros de diversos entornos, más cercanos o distantes. Imitando cantos de aves en el bosque, evocando el sonido del río y del viento en los valles y montañas o interpretando el sonido del mar, se pueden elaborar y diseñar composiciones que nos remitan a las sonoridades más significativas y presentes en cada lugar.

Para indagar acerca de proyectos relacionados a la construcción, recopilación y utilización de instrumentos de cerámica, se pueden acceder a más detalles desde los siguientes enlaces:

Grupo Uirapuru Orquesta de barro: <https://www.youtube.com/watch?v=cKzYALRZEOo>

Sonidos de América: <https://www.youtube.com/watch?v=BqTRF77R3zc>

Esta secuencia didáctica se relaciona con los siguientes NAC:

Vinculados a las Artes Visuales:

- Comunicación y expresión a través de las propias creaciones plástico-visuales.
- Creaciones plásticas con elementos del entorno natural.
- Percepción, apreciación, observación y contemplación en ambientes estéticos naturales.
- Creación de objetos plásticos-visuales a través de modelado.
- Reconocimiento y utilización de materiales de las Artes Visuales.
- Reconocimiento de los elementos del lenguaje plástico-visual: forma y espacio tridimensional.
- Utilización de herramientas de las Artes Visuales como objetos para explorar y cómo elementos para lograr las representaciones plástica.
- Percepción, observación, apreciación y contemplación de imágenes en el entorno cultural
- Apreciación de las producciones visuales propias y del grupo de pertenencia.
- Apreciación de obras visuales, del entorno artístico cultural de la región y del país: formación de espectadores.
- Construcciones artesanales utilitarias propias de la cultura.
- Reconocimiento y utilización de objetos que conforman el marco natural y cultural propia de cada comunidad.
- Creación de objetos a través del modelado.

Vinculados a la motricidad:

- Exploración de los recursos expresivos del movimiento.
- Descubrimiento de posibilidades creativas espontáneas

Vinculados al lenguaje musical:

- Apreciación de diferentes propuestas poéticas, musicales y sonoras.
- Audición y escucha de voces y sonidos del entorno natural y social; arrullos, rimas y melodías; paisajes sonoros y canciones de diversas culturas y épocas; en diferentes momentos del devenir cotidiano.
- Experiencias con fuentes sonoras diversas, propias del entorno natural y social.
- Desarrollo de la comunicación verbal y no verbal. Percepción de sonidos y melodías.
- Paulatina discriminación de diferentes sonidos, localización de su procedencia y ubicación espacial: voces familiares, melodías, nanas, arrullos.
- Iniciación en la práctica de la escucha atenta de sonoridades, cuentos, obras musicales y manifestaciones de los demás.

4.2. Las experiencias en el papel: secuencias y narraciones gráficas

“Existe una representación no solo en el sentido que habitualmente le damos al acto de dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico, de puesta en escena de una acción en la que el escenario es el papel, los personajes, son los garabatos, los trazos, los símbolos, los iconos, la palabras, etc.” Abad Molina. J, Ruíz de Velasco Gálvez. A, 2017: 117-118

Las percepciones del entorno, del propio cuerpo y del espacio son representadas en las diversas producciones comunicativas simbolizadas tanto en el juego como en otros formatos y lenguajes. Cuando los niños y las niñas dibujan, expresan a partir de trazos, manchas de colores y formas, su ser en el mundo y su manera de comprenderlo y habitarlo. Podremos decir entonces que no hay un solo mundo, sino tantos como seres lo habitan y lo significan. Los propios movimientos, representados en las dinámicas líneas garabateadas, sus espacios y quietudes, representados en los puntos y vacíos y los límites, presentes en el adentro y afuera del soporte ofrecido, serán los elementos que dan contenido a lo que Marisa Rodulfo (2017) llama “textos gráficos”.

Daniel Calmels y Mara Lebsbegueris (2013) nos hablan de la presencia del cuerpo en las expresiones gráficas y amplían la idea fundamentando que cada producción no muestra sólo las destrezas motrices manuales sino la construcción corporal en su totalidad, o sea su corporeidad percibida es la que escribe o gráfica. En este sentido, los autores nos dicen que no se trata de focalizar las observaciones en “la mano del niño/a”, sino en “el niño/a de la mano” (Calmels, Lebsbegueris (2013): 103. Dichos autores sostienen que las acciones de representaciones gráficas son trampolín para la escritura.

Sentir, pensar y actuar son acciones que se dan en tiempos simultáneos y que se mueven circularmente a la hora de representar las vivencias. Cuando los niños y niñas dibujan garabatos, al mismo tiempo están escribiendo con líneas circulares o longitudinales, un argumento, un guion de una historia que representa su interpretación del vivir, de su cultura, de su entorno. El desorden del garabato es el inicio del orden de los pensamientos y conocimientos. Representan la complejidad de la realidad en los diversos aspectos sensoriales y cinestésicos. (Matthews, 2002. En: Abad Molina y Ruiz de Velasco Gálvez. , 2017).

Para generar experiencias que amplíen las representaciones gráficas les proponemos pensar en propuestas a partir de los siguientes NAC:

- Imaginación, creación y representación simbólica a partir de las experiencias estéticas plástico-visuales.
- Comunicación y expresión a través de las propias creaciones plástico-visuales.
- Creación de la imagen representada a través del dibujo.

4.3. Relaciones espacio-temporales: la construcción de la corporeidad

Leyendo algunos de los malestares y fenómenos actuales que afectan a las infancias en la dimensión subjetiva y la estructuración temporo-espacial; observamos entre otros efectos: el desvarío generalizado, la inquietud constante, la desubicación y ausencia de referencias estables, la atención lábil o dispersión y la aceleración, entre los principales. Intentaremos un breve análisis con alternativas u opciones desde el campo, para responder a estos fenómenos que atraviesan las instituciones infantiles. Para ello tomaremos ideas y conceptualizaciones, principalmente del trabajo de D. Calmels, desarrolladas en su libro “Fugas”.

Este autor plantea que vivimos en un mundo que se presenta en continuidad y que para elaborar la temporalidad tienen que producirse discontinuidades (silencios, cortes, esperas). A los procesos o actores que las promueven los denomina agentes subjetivantes y agrega que estos responden a la lógica de la eficacia. A su vez esta responde a procesos, trayectos, caminos. Esta lógica, a nuestro entender, es solidaria de la “experiencia” que representa el eje del campo. Cabe acotar que la eficacia se contrapone a la eficiencia, que predomina en la contemporaneidad y que su cimiento se basa en la productividad y la velocidad de los resultados. En este sentido el autor, se pregunta: “¿Cuáles son las consecuencias que producen estos fenómenos? Una hipótesis es que la continuidad, al anular los procesos de pausa e intervalo propios de los rituales de inicio y cierre, crea aceleramiento. La “velocidad” implica una alteración de la capacidad de reflexionar y de pensar (...) Las instancias de cierre y apertura, con sus implicaciones de clausura y renovación,

abren un espacio donde se produce una temporalidad diferente. La continuidad en cambio, borra los rituales, anula las ceremonias. Es en los intervalos, las pausas, las ceremonias, donde aparece el sentido de cohesión y pertenencia a una comunidad.” (Calmels, 2013, p. 99)

Por otra parte, no hay lugar para la intensidad (que sería un rasgo primordial de la experiencia), sino que ésta vira hacia la rapidez, el exceso de movimientos y la violencia. A su vez el exceso crea excitación y de esta manera se modifican las formas de atención. La estimulación excesiva (principalmente a través de las pantallas y los estímulos visuales) requiere que la atención sea capturada en continuidad, sin pausas, sin reposo y sin tramitación simbólica. Se trata de evitar el vacío y la contemplación reflexiva y en consecuencia los niños y niñas frente a una oferta estimulante continua, pierden capacidad de atender. A partir de esta lectura sostenemos, junto al autor, la necesidad de generar lo que él denomina: producciones de temporalidad y captadores de la atención. Las producciones de temporalidad son las prácticas y las relaciones que apuntan a los tiempos: de espera, de pensamiento compartido, de contemplación; acompañando el ritmo singular de cada uno.

Asimismo Calmels señala que: “Como producciones de temporalidad considero el relato, la contemplación, la conversación distendida, la escucha pausada, los rituales de inicio y fin, el juego compartido, elementos propios de la lógica de la eficacia (...) generan estancia y permanencia. Estancia: lugar de persistencia. Permanencia: tiempo de permanecer” (Calmels, 2013, p. 111). Consideramos de esta manera, que se ubica así el lugar ético-pedagógico del docente. En relación a los captadores de la atención, consistentes en rituales, pausas, intervalos, espacios de sentido; se propugna “la espera activa” por parte del adulto, es decir la atención puesta en el niño, sin una demanda temporal de rapidez, favorece los aprendizajes. Permite que el niño transite por los pasos de una secuencia, partiendo de una preparación para el acto que puede visualizarse en el fenómeno de la actitud postural” (Calmels, 2013, p. 119) Resulta así fundamental la posición del adulto y de la adulta, respecto a la temporalidad; su cuerpo es un referente privilegiado para atraer la atención del niño, a través de sus manifestaciones corporales: la mirada, el rostro, la voz, la actitud postural, la gestualidad, entre otros. Apostamos, como este autor, a que las intervenciones tempranas contrarresten los efectos del aceleramiento contemporáneo; convocando la atención de los niños y niñas y vivenciando una temporalidad de acuerdos rítmicos y cadencias compartidas. Para concluir Calmels se pregunta: “¿Qué implica captar la atención del niño, o dejarse captar atencionalmente por el niño? A partir de diversos juegos, narraciones y acciones de la crianza, la captación de la atención del niño y del adulto va creando la voluntad de disponerse a escuchar al otro como portador de algo de interés, acciones que el niño desea realizar en forma autónoma, demostrando que su interés primordial no es tanto querer ser como el otro sino querer hacer como el otro. En su función corporizante, la expresividad corporal tanto del adulto como del niño funciona como captadora de la atención” (Calmels, 2013, p. 128)

Cuando pensamos el desarrollo de la corporeidad y del movimiento, estos se hallan intrínsecamente anudados a la dimensión espacio-temporal. Nuestras corporeidades son en gran medida el resultado de nuestro tiempo, de la historia que los atraviesa y de los lugares donde vivimos. Somos el producto del lugar de donde nos relatan que venimos, de donde somos alojados y de hacia dónde y cuándo decidimos dirigir nuestros pasos. Durante este tiempo las culturas, la tierra, las familias y los objetos van dejando marcas indelebles que forman parte de nuestra narrativa singular. Que habla de la manera en que el lenguaje se hace cuerpo en cada uno.

Al hablar de “espacio habitado” se hace referencia a que el espacio y los cuerpos se hallan estructurados en función de los lugares que habitan, los tipos de viviendas que erigimos, las vestimentas que llevamos y el lenguaje que portamos; siempre anudado, como ya dijimos, a las diversas temporalidades, ritmos y modulaciones que nos acompañan. De esta manera, como nuestra relación con el espacio-tiempo está fuertemente connotada por los afectos y emociones, esta se halla condicionada por el lugar del Otro significativo.

En este sentido, desde los inicios los bebés necesitan constituir sus relaciones espacio-temporales desde un lugar de resguardo, donde son sostenidos por el Otro. Así se construyen las primeras improntas con respecto al tiempo y al espacio, de acuerdo a los encuentros y desencuentros, la cercanía - distancia, la presencia - ausencia. Es esencial para los y las docentes comprender que desde los primeros contactos transmitimos la premura, el detenimiento, la apertura, la oclusión, el freno, el aceleramiento, los inicios, los cierres, la confianza, el temor, y tanto otros modos a través de los cuales nos apropiamos de la dimensión espacio-temporal. A partir de la constitución de un espacio-tiempo segurizante y de la instalación de un lugar desde donde desplazarnos, empieza la exploración del mundo. Pero es fundamental armar ese espacio propio primordial a partir de la adquisición de las posturas (de su despliegue y consistencia), las cuales representan una plataforma de salida y llegada de los movimientos. Estas son la base de la apropiación detenida del espacio-tiempo, desde donde se activa y percibe el entorno, despegando progresivamente del Otro y adquiriendo poco a poco los propios ritmos, rutinas y cadencias.

Posteriormente se incrementa la exploración, más allá del espacio cercano; primero mediante los objetos que son lanzados en búsqueda de la conquista del espacio circundante; para luego recorrerlo con los incipientes desplazamientos autónomos que irán demarcando los territorios cotidianos. Los niños y niñas accederán a los diferentes planos, inclinaciones, profundidades, alturas y obstáculos que se le presenten en sus recorridos. Y el desarrollo de la Motricidad evolucionará a la par de estos nuevos desafíos; al mismo tiempo que los objetos entren en juego en esta dinámica dialéctica. De alguna manera, podemos señalar que la adquisición de las relaciones temporo-espaciales, con todas sus singularidades, están fuertemente vinculadas con el encuentro con el Otro significativo y su posterior separación. Las instituciones de Nivel Inicial cumplen esencialmente un rol separador; desde donde se acompañan los procesos de autonomía; sin obviar que en muchos casos, los niños y niñas acuden a las instituciones desde el primer tiempo de la constitución subjetiva.

Por todo ello, coincidimos con el planteo de J. Abad Molina:

El ambiente constituye por sí mismo un mensaje curricular, un modelo educativo, una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir. Diseñar espacios para que los niños puedan experimentar, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y evocar otras, va más allá de la elaboración de programaciones o de la organización de actividades. Espacios para hacer y deshacer, para crear, para descubrir, para adquirir nuevas habilidades, para aprender y también para equivocarse y donde todas las experiencias vividas son de gran valor (Abad Molina, s/f, p. 4)

A continuación destacamos los NAC, vinculados directamente con el desarrollo de la estructura espacio-temporal:

- Exploración de las sensaciones y relaciones estimulantes con el ambiente.
- La progresiva adopción de posturas con telón de fondo del movimiento.
- Organización y estructuración del “espacio habitado”.
- Reconocimiento y desarrollo de las relaciones espacio-temporales.
- Puesta en juego de las potencialidades corporales, confrontados ante escenarios estimulantes y desafiantes.
- Uso de la regla como organizador del jugar: del espacio, del tiempo y de los cuerpos.

Compartimos algunos criterios de Abad Molina en relación a principios o premisas para abordar el tratamiento de estos núcleos de aprendizaje. Según este autor, el espacio lo construyen juntos niños, niñas y adultos, debe recoger el sentido del tiempo (procesos temporales) y que sean accesibles para los niños y niñas. Asimismo, es importante prestar atención a los elementos verticales

y horizontales, y considerar que diseñar el espacio no es decorar. Finalmente, menciona que es fundamental que construir propuestas sensoriales de calidad y con posibilidades de elección, prestando especial atención a la diversidad. A continuación se sugieren otros aspectos a tener en cuenta con respecto al espacio:

- Reconocer y presentar en el espacio los hechos e hitos importantes de la vida cotidiana: celebraciones, rituales, descubrimientos, logros y símbolos.
- Dignificar las producciones infantiles y las manifestaciones culturales infantiles.
- Crear expectativa y acontecimiento en la escuela como espacio estético de celebración del aprendizaje, del compartir y el “estar juntos”.
- Ofrecer elementos y objetos que puedan facilitar la transformación del espacio para que los niños y niñas reconozcan sus capacidades de transformación.
- Considerar mejor estructuras flexibles y simples que complejas y rígidas.

Asimismo, planteamos algunas recomendaciones transversales o líneas de acción encaminadas al desarrollo de la estructuración espacio-temporal:

- Priorizar el juego espontáneo y la exploración del espacio y los objetos, en un espacio seguro organizado previamente por los y las docentes.
- Promover espacios lúdicos con pautas y reglas acordes a la posibilidad de sostenerlas por parte de los niños y niñas.
- Establecer encuadre que promuevan el desarrollo y regulen los desafíos y riesgos.
- Seleccionar materiales y objetos adecuados; renovados y con potencial para producir mayores implicancias desde cada uno y desde los pequeños grupos.
- Sostener propuestas con cierto grado de elección, respecto a los espacios, materiales y pares con los cuales asociarse en las diversas dinámicas.
- Realizar la observación y el registro docente, como estrategias privilegiadas para intervenciones futuras.
- Priorizar las intervenciones no directivas, a manera de sugerencias, interrogantes, comentarios que propicien una mayor autonomía y elección; esto no invalida las intervenciones directas, de acuerdo a la situación.

Finalmente, presentamos algunos criterios favorecedores del desarrollo corporal que atraviesan transversalmente las decisiones pedagógicas y las prácticas que se desarrollan en las salas, y que no solamente están vinculadas a la motricidad. Para ello, consideraremos algunos conceptos claves vertidos en el texto “Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial” de Ana María Porstein (2011):

- Acompañar a los niños y las niñas en sus procesos y acciones con gestos y miradas de aprobación y aliento.
- Permitir el juego espontáneo en diferentes escenas, no como “relleno” o fruto de tiempos muertos, sino como parte del proceso de autonomía y autogestión.

- Construir espacios y dispositivos lúdicos que alienten el encuentro entre pares y donde aparezcan regulaciones temporales: sucesiones, esperas, detenimientos, expectativa, con un profundo sentido pedagógico.

- Combinar materiales estructurados con otros, no estructurados, atendiendo a la calidad estética y al uso de materiales naturales y artificiales.

- Alternar espacios abiertos y cerrados, en las instituciones y al aire libre.

- Producir cambios paulatinamente; respecto a las propuestas, al espacio, a los materiales y a los agrupamientos; dando lugar a la reiteración de los mismos en diferentes momentos.

- Acompañar sensiblemente los momentos de angustia, con muestras de confianza, aliento y seguridad, de acuerdo a la situación.

- Proponer explicaciones o consignas abiertas, sencillas y habilitantes de ser leídas desde las improntas de cada uno.

- Habilitar la invención, la automotivación, el ensayo de los niños y las niñas y su carácter autogestivo.

- Escuchar y leer las actividades y juegos que los niños y las niñas crean y recrean, y traen de sus entornos y culturas. Validarlos y darles estatuto institucional.

- Anudar las propuestas motoras a un sentido creado o por crear, con marcados componentes simbólicos; es decir, no les pedimos correr, saltar o cualquier acción motora, sin un sentido (salvo que ellos/as lo realicen espontáneamente).

- Acompañar los procesos de adquisición de posturas, recursos, capacidades y destrezas, evitando invadir o sin leer los procesos singulares.

- Ofrecer oportunidades de practicar lo aprendido y de que muestren lo que saben hacer.

- Dar cuenta de los logros, avances y acontecimientos que representan hitos para cada uno y lo nominan en su hacer.

- Plantear situaciones problemáticas o desafíos a resolver individualmente o grupalmente.

- Abrir y cerrar los encuentros primeramente anticipando y después dando cuenta de lo realizado.

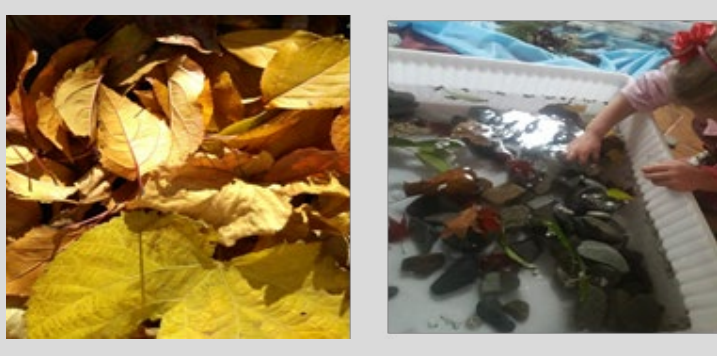
- Propiciar después de una propuesta corporal, siempre que sea posible, la realización de un registro simbólico de la experiencia (ya sea a través de lo verbal o lo gráfico)

4.4. Los escenarios estéticos y lúdicos - lugares en tiempos de juego

“Un grupo de piedras de distintos tamaños se ordenan en forma circular, hojas de árboles, teñidas por el sol de otoño, reciben a los niños y niñas en un camino áspero y crujiente. Sonidos de pájaros, de agua, de viento componen un espacio para escuchar. Recipientes con agua, cortinas abiertas, luz natural, es escenario para sentir.”

Las bases teóricas que nos aporta Javier Abad Molina en el apartado anterior, también sostienen las propuestas de creación de escenarios. Sabemos que en la actualidad son muchas las instituciones educativas que crean espacios destinados para el hacer pedagógico con un sentido estético, estos espacios se los llama escenarios lúdicos o escenarios estéticos. Es importante entonces repensar lo lúdico y estético (ver glosario) al crear los escenarios. Estos dos conceptos incluyen en sí a lo relacional, lo creativo, lo afectivo y lo educativo que conllevan estas prácticas.

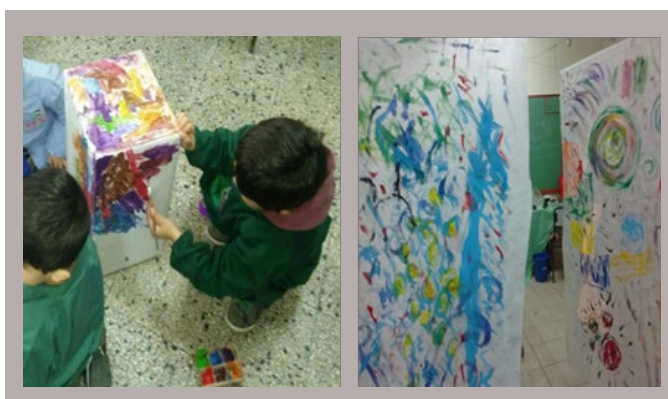
Desde el Campo de Experiencias para la Comunicación y Expresión, y en la trama de los lenguajes estéticos expresivos, entendemos a los escenarios como espacios de ficción que invitan a imaginar. Espacios abiertos en un sentido amplio, donde interactúan corporalmente los sujetos y los objetos. Espacios que como portales proponen habitarlos desde el juego, desde las ideas, desde las acciones. Lugares para ser transformados. Lugares que invitan a atravesar el umbral entre la realidad y la fantasía. Lugares para vivenciar experiencias estéticas. Cómo bien describe el Diseño Curricular para la Educación Inicial, los escenarios son:



zonas preparadas para entrar en el territorio del juego, de la palabra y de las experiencias sensoriales y perceptivas, que despierten el deseo de conocer y explorar el mundo y que propongan desafíos necesarios para generar aprendizajes significativos, que invitan a traspasar la frontera indómita (Montes, 1999), para ingresar a escenas lúdicas y al mundo ficcional, real o fantástico. (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019)

Para que sean estéticos y lúdicos deben poseer elementos seleccionados desde sus características y cualidades sensibles. Sara Paín (1998) describe a estas cualidades como conformadoras del hecho estético, y las menciona como “forma, color, sonido, volumen, tamaño, textura, timbre. (Paín, 1998). Los aportes de la autora nos permiten poder ampliar nuestro criterio a la hora de elegir los objetos para armar los escenarios en los espacios físicos.

Telas blancas se disponen tendidas a través del espacio del SUM, colgadas desde alambres tensados que atraviesan la zona superior del lugar. Cajas y otros objetos están forradas con papel blanco. Papeles en el piso invitan a ser intervenidos. En otro sector, pinceles y témperas esperan ser usados. La comunión entre lo blanco y el color, entre las témperas, el papel y los pinceles, los niños y las niñas, el juego, el arte y la representación están presentes en esta escena.



¿Cómo construimos los escenarios?

Una de las primeras acciones pedagógicas que el o la docente debe tener en cuenta es el sentido del escenario que se va a crear. ¿Para qué se va a construir? ¿Cuáles son los propósitos didácticos? A partir de allí se podrá pensar en cómo armarlo y con qué elementos. La arquitectura del lugar es, muchas veces condicionante de la construcción del espacio: las proporciones y medidas de cada sala, del SUM, de los pasillos, la luz natural de las ventanas, el acceso a patios o jardines y las dinámicas de la institución, entre otras, serán uno de los primeros elementos a tener en cuenta antes de pensar la transformación escénica.

La intervención de las paredes, el piso y el techo proponen ampliar las sensaciones y percepciones a la hora de ingresar al escenario. Para generar un espacio aéreo es interesante poder contar con alambres o sogas que atraviesen la superficie cercana al techo. Estos dispositivos van a permitir abrir el horizonte de posibilidades. Desde esa estructura se podrán colgar objetos y armar micro espacios (cuevas, casas, sitios), entre otras posibilidades, ofreciendo a los niños y niñas múltiples miradas en la tridimensionalidad del espacio.

Una vez diseñado el espacio, comenzamos a pensar en los objetos/elementos que serán condicionantes de las acciones que se generarán. Para que los escenarios puedan ser dinámicos tendremos que seleccionar elementos con materialidades transformables, que permitan imaginar múltiples sentidos y usos, según la intención y el deseo de los niños y las niñas que los van a habitar. También materiales que tengan calidad estética, esta condición se relaciona con las cualidades del hecho estético (Paín, 1998), nombradas en párrafos anteriores. Entre los elementos transformables o polisémicos se pueden mencionar:

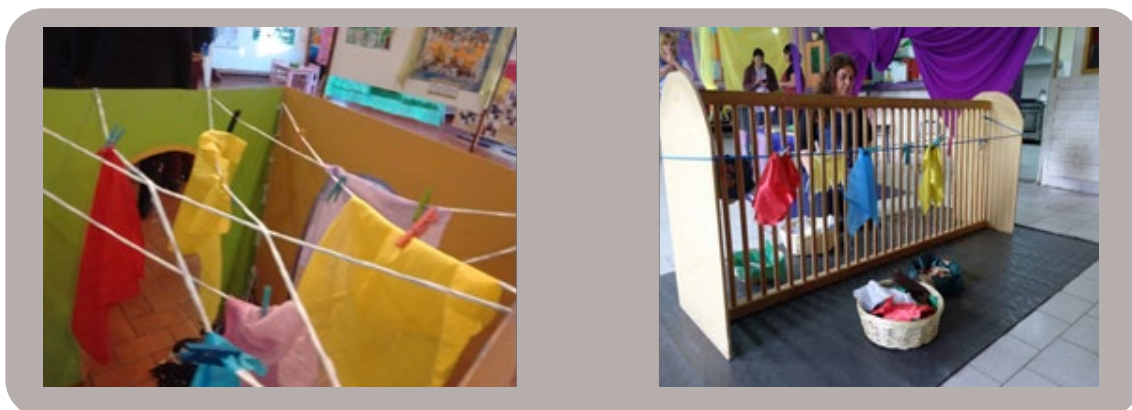
- Telas con distinto peso, elasticidad, opacidad y texturas para generar luces, división de espacios, transparencias, ...

- lanas, totoras, sogas elásticas, que permitan armar espacios en donde el elemento línea los atraviese.

- broches de la ropa, cinta de papel u otros elementos para unir.

- cajas, cartones, papeles grandes (diarios) que pueden permitir jugar con el plano y el volumen.

Es necesario aclarar que la disponibilidad y el uso de los elementos estarán determinados por las posibilidades de cada grupo de niños y niñas, atendiendo siempre a la seguridad de los mismos. Como conclusión podemos decir que los escenarios se constituyen como espacios sensoriales y emotivos en donde intervienen además de los objetos las variaciones de las luces, los olores y los sonidos como elementos que arman la escena, vinculados al tiempo y a los movimientos que propician genuinas transformaciones generadas en el transcurrir del juego simbólico.



Telas de colores colgadas desde cordeles, barrales y una canasta con otras telas de diversas texturas, generan un espacio en donde los bebés pueden transitar, transformar, ocultarse o bailar.



La mesa está servida para comenzar a disfrutar colores y objetos. ¿Qué sucederá allí? ¿Qué cuento comenzará a narrarse?

Para seguir pensando:

¿Podríamos pensar en escenarios creados a partir de percepciones sonoras? ¿Se podrían habitar escenarios imaginados a partir de cuentos o canciones? ¿Qué pasaría si les proponemos a los niños y niñas habitar un espacio vacío de objetos?

A continuación transcribimos algunos NAC que están vinculados con las propuestas presentadas en este apartado:

- Percepción, apreciación visual y participación en escenarios estéticos y lúdicos.
- Puesta en juego de las potencialidades corporales, confrontados ante escenarios estimulantes y desafiantes.
- Desarrollo de la escucha atenta de narraciones y poesías del acervo cultural propio, regional y universal, considerando la construcción de ambientes de lectura.

4.5. El tiempo de los sonidos y la música

En la clásica división de las artes, y de acuerdo a la dimensión sobre la que las mismas se revelan, la música es considerada un arte temporal junto con la literatura, la danza, la expresión corporal, el teatro y el cine, mientras que la arquitectura y las artes visuales, son consideradas artes espaciales. Sin embargo, así como estas últimas requieren del tiempo para su despliegue, las artes temporales también se manifiestan y cobran sentido en un contexto espacial.

Podríamos definir entonces al sonido y la música como expresiones que se evidencian a través del tiempo y el espacio, si consideramos que nuestra percepción está directamente vinculada al contexto en que las mismas se manifiestan y a nuestra propia ubicación temporal y espacial. Los sonidos y los silencios, las variables rítmicas y tímbricas, las diferentes alturas y texturas se conju-

gan de manera sucesiva, alternada o en una superposición manifiesta que puede expresarse en un mismo lapso, efímero y eterno a la vez. Tal como sucede con otros lenguajes artístico- expresivos, los elementos del lenguaje sonoro-musical se componen, transforman y combinan a través de múltiples posibilidades de expresión y creación. En las artes visuales, los colores, formas y texturas se componen en un espacio-tiempo detenido; en la literatura y en las prácticas del lenguaje, la palabra escrita cobra vida y las voces se hacen oír en forma singular o colectiva, se entrecruzan y se alternan con otras voces, conformando así nuevos universos poéticos y sonoros. En el lenguaje corporal, los gestos, el sostén, el movimiento y la inacción crean y reproducen diferentes trayectorias y composiciones, organizadas en un lapso y un espacio real o imaginario.

Así es que música, sonido y tiempo están directamente relacionados y vinculados a nuestra percepción e imaginación y nuestra capacidad de escuchar, discriminar, reconocer, evocar y guardar en la memoria. Tal como menciona Michéle Dufour (1998) en su monografía acerca del trinomio memoria - tiempo - música, si pensamos en la música como un relato artístico organizado en el tiempo, que podemos percibir y apreciar como una totalidad, “en medio de los elementos que estructuran el tiempo en una obra musical, se establecen unas reglas formales que posibilitan el recuerdo del material sonoro presentándose simultáneamente como elementos para la construcción de la memoria individual y colectiva”.

El tiempo y la memoria sonora - musical

Las investigaciones sobre memoria prenatal han revelado que los recién nacidos pueden reconocer sonidos percibidos dentro del útero, lo cual les permite sentir y manifestar calma o placer al evocarlos. Una melodía que en su vida intrauterina había escuchado en reiteradas ocasiones o el timbre de una voz familiar serán para el bebé potentes estímulos asociados a su memoria auditiva y a su propio desarrollo sensorial. Alrededor de los cinco o seis meses de gestación el oído humano está conformado y comienza a percibir por vía ósea y líquida, “pero lo más importante es que procesa, retiene y comprende” (Akoschky y otros; 2008:15) favoreciendo así el desarrollo de la memoria sonora y musical. Así es que a través de la exploración y el desarrollo de la sensibilidad auditiva, los bebés pueden desplegar diversas competencias sensoriales y cognitivas, como retener, discriminar, imitar y evocar esas sonoridades intrauterinas y reconocerlas más tarde: una canción que su madre le cantaba, los latidos de su corazón, otras voces familiares y melodías serán estímulos poéticos, sonoros y musicales que le provocarán calma, placer y bienestar. La memoria auditiva permite evocar sucesos sonoros recientes o producidos hace mucho tiempo atrás; constituye una experiencia fundamental e inaugura uno de los acontecimientos culturales más significativos en la vida de los niños y niñas: el reconocimiento de las voces y sonidos de su universo sonoro, social y natural.

Este valioso patrimonio de sonidos, voces, melodías y cantos atesorados en el tiempo y preservados en la memoria personal y colectiva, posibilitará en los bebés, niños y niñas el desarrollo de competencias tales como la evocación, la discriminación y la imitación mediante las cuales podrán re-significar sus experiencias sensoriales a través del juego y la exploración en permanente diálogo e interacción con los bienes y recursos culturales y sociales propios de su entorno. Al mismo tiempo, se va conformando una identidad sonora compuesta de múltiples referencias y vivencias, a través de las relaciones sociales y culturales almacenadas e impresas a lo largo de la vida.

Construcción de la identidad sonora

A partir del nacimiento, los bebés aprenden a utilizar su voz y su llanto como recursos para la comunicación y la supervivencia, al principio serán sonidos reflejos. María Emilia López (2014) los denomina “cantos-llamados”, luego continuarán explorando posibilidades vocales y desarrollarán los denominados gorjeos, asociados a nuevos movimientos corporales con las manos y las piernas.

En esas exploraciones los bebés susurran, hacen pausas, emiten sonidos muy fuertes, incluso pueden llegar a asustarse de sus propias emisiones, lo que provoca un sobresalto y luego el llanto porque los desborda la emoción de sus producciones, audaces y también desconocidas; ese llanto se calma cuando el adulto/adulta vuelve a mirarlo y retorna la seguridad de su presencia. Luego comienza la etapa del balbuceo que le permite agudizar el registro de la musicalidad de su propia voz más las cadencias del lenguaje hablado, tomando como base-memoria los sonidos humanos escuchados desde la vida intrauterina. La voz de la madre, esa que los bebés escuchan desde el cuarto o quinto mes de gestación, aporta los datos básicos para salir a explorar qué quiere decir el sonido. (López, M.E.; 2014:13)

El timbre de una voz familiar, los objetos y juguetes sonoros que están a su alcance en la cuna, las caricias acompañadas de arrullos y nanas, los juegos de movimiento asociados a rimas y canciones tradicionales, contienen un valioso bagaje poético- musical que permite a los bebés y a los niños y niñas, conocer y descubrir el paisaje sonoro que los rodea y establecer vínculos fundamentales con su cultura. Un sonido que irrumpe por primera vez puede provocar placer, calma o sobresalto, un arrullo acompañará la vigilia previa al descanso, una rima acompañada de caricias y gestos motiva a imprimir desde lo poético un espacio para la expresión y el encuentro sensible, amoroso, humano. Los sonidos del entorno natural y social poseen un potencial de múltiples significados y posibilidades para el desarrollo de la expresión, la exploración y la comunicación en los bebés, niños y niñas.

Los estudios relacionados a la incidencia de la música en las diferentes sociedades revelan que “los motivos melódicos característicos de cada cultura establecen los intervalos que los bebés reproducen tempranamente (...) rítmicamente le atraen los tiempos situados entre 110 y 120 pulsaciones por minuto”. (Alsina, 2008:19), es decir que desde su propia vida intrauterina el ritmo, la voz y la palabra se manifiestan para los bebés como potentes impresiones estéticas (Goldstein; 2012) cargadas de contenido emotivo, simbólico y sensorial.

Tanto en el ámbito del hogar como en las instituciones educativas, los bebés, niños y niñas pueden conocer y reconocer sonoridades y melodías y canciones que anticipan situaciones cotidianas como los momentos de aseo, el tiempo de comer y descansar y los espacios de juego. Sin embargo, la presencia de la música no debe entenderse como utilitaria de la vida diaria, sino que es un lenguaje a descubrir y compartir en momentos y escenarios propicios, a través de actividades pensadas y diseñadas para favorecer la escucha atenta, la comunicación y la expresión. Dando lugar así a múltiples experiencias que permitan enriquecer el universo infantil de manera integral y significativa, revalorizando el silencio como partícipe necesario en el discurso sonoro- musical.

El tiempo y el ritmo en la música: desarrollo del sentido rítmico

El principal componente de medida temporal en los acontecimientos sonoro - musicales es el ritmo, elemento que establece la división y subdivisión del pulso (unidad temporal básica) y el acento o tiempo fuerte, permitiendo así percibir la organización, sucesión, jerarquía y alternancia de sonidos y silencios de diferentes duraciones. Se denomina ritmo métrico al ritmo -regular o irregular -que puede medirse a partir de la pulsación y la acentuación. Mientras que el ritmo que prescinde de una pulsación regular, expresado en pulsaciones más flexibles, se denomina ritmo libre, por ejemplo: el ritmo que se manifiesta en las improvisaciones sonoras grupales o individuales y en las evocaciones de paisajes sonoros. El ritmo está presente en el lenguaje musical en el repertorio de canciones, melodías, danzas y juegos musicales y en nuestra lengua oral y escrita: se denomina ritmo de la palabra, el ritmo intrínseco en la poesía, las rimas, los refranes y la palabra misma como mensaje sonoro y poético. Según Halbwachs (1992) el ritmo:

Es un producto de las relaciones sociales puesto que el individuo aislado no sabría inventarlo ni describir por sí solo las divisiones rítmicas (...) cuando una persona sin formación musical asiste a la ejecución de una obra compleja, recordará los aires que pueda volver a cantar, es decir lo que más se asemeja a los que conoce y que captó inmediatamente por su ritmo. No solo porque es sencillo, sino porque el oído puede unir ritmo con movimiento, cadencia, balanceo, o sea con alguna referencia colectiva exterior a la música misma, que ya conoce y que le resulta de familiar referencia.

Es decir, que el ritmo implica una dimensión de subjetividad, como explica Romero Constable (2018), ya que “depende de nuestra capacidad mental para dar a los eventos pasados y futuros un sentido presente. El tiempo fuerte sólo es tal si se le compara con otro anterior o posterior que se presenta como débil. Asimismo, las agrupaciones de pulsos adquieren forma de patrón cuando su repetición es asumida por nuestra mente como una medida intuitiva que unifica elementos separados e intermitentes en un flujo continuo que vertebra el devenir musical”. El movimiento, el llanto y el grito constituyen las primeras manifestaciones del lenguaje corporal y la comunicación; a través del juego, la expresión y la interacción con los diversos estímulos sociales y naturales del entorno, los niños y las niñas irán desarrollando sus potencialidades sensoriales y cognitivas. En este sentido, la educación y desarrollo del sentido rítmico desde los primeros años de vida, contribuyen a constituir y fortalecer la formación de múltiples y diversas capacidades como la escucha y sensibilidad auditiva asociada al gesto y al movimiento, la coordinación viso – motora en relación a la percepción sonora y la conciencia sonora y corporal.

La ejercitación y marcación del pulso y el acento

Si bien la marcación del pulso y el acento - ya sea realizada a través del acompañamiento corporal o mediante el uso de instrumentos de percusión- permite percibir y apreciar la organización rítmica de una pieza musical, es importante aclarar que no se trata de una práctica excluyente, según señala J. Paynter (1991: 53) “La música sin una marcada sensación de pulso, sigue siendo rítmica; suponemos que ritmo es la misma cosa que tiempo y pulso y si no somos cuidadosos, ese prejuicio nos controlará y pondrá frenos a nuestra imaginación”. Es fundamental señalar entonces que, la ejercitación del pulso como actividad relacionada a la educación y desarrollo del sentido rítmico, no es la única posibilidad de exploración y percepción de las variables y los componentes del ritmo; mecanizar esta práctica implica ir en detrimento de la apreciación e interpretación rítmica de las canciones y melodías del repertorio.



Así como la marcación del acento - entendido como primer tiempo de una obra- simplifica la riqueza rítmica de una obra musical, es necesario tener en cuenta, tal como menciona Judith Akoschky que “la práctica excluyente de la regularidad rítmica, deja fuera del repertorio a muchos ejemplos del folklore, del repertorio tradicional y de múltiples manifestaciones que se caracterizan por sus irregularidades métricas. Por ejemplo juegos, rimas, sorteos, rondas, del repertorio infantil. Trabajar el ritmo presente en estas expresiones musicales obliga a adoptar un criterio más amplio”. (Akoschky, 2000; DC CABA: 196).

Variaciones, reiteraciones y alteraciones temporales en la música

Diversos recursos rítmicos y armónicos de composición abordan variaciones y alteraciones temporales, por ejemplo: la anticipación y el retardo, son aquellas notas que cumplen la función armónica de preparar para el acorde siguiente o suspender un acorde para resolver en el siguiente compás. La repetición es otro recurso musical que expone un pasaje rítmico- melódico-armónico según las mismas características que el motivo original o bien modificando su armonía y la tonalidad; tal vez para ilustrarnos acerca de que en la vida las repeticiones no suponen un retorno idéntico al pasado, sino más bien una reiteración con reminiscencias de otros tiempos aunque actualizada o impregnada de alteraciones propias de la experiencia y la transformación.

Las posibilidades de abordaje del lenguaje sonoro – musical integrado a los demás lenguajes expresivos y a la motricidad permiten disponer y brindar variados recursos destinados al desarrollo de la percepción y la sensibilidad auditiva: juegos de coordinación viso-motora, exploración de posibilidades del cuerpo como mediador, audición y escucha atenta de diferentes expresiones musicales, son actividades y momentos que invitan a descubrir y vivenciar el ritmo y los diferentes elementos del lenguaje musical.

Música y movimiento en el tiempo

El movimiento traducido en danza y expresión corporal transcurre en un tiempo “suspendido”. Tal como expresa Laurence Cornú (2012) “es también un tiempo entre otros tiempos. Y es un ritmo. Cuando bailamos, cuando miramos a otros bailar el tiempo social, el tiempo de la danza queda y el tiempo pasa rápido”. El movimiento corporal está vinculado a la escucha musical, la comunicación, la expresión y el desarrollo de la coordinación sensorio-motora. Durante los primeros meses de vida, los movimientos asociados a la producción del sonido son gestos y reflejos que paulatinamente se transformarán en acciones cada vez más coordinadas y ajustadas a los estímulos sonoros y visuales. Los movimientos y los momentos de reposo o de inhibición del movimiento estarán inspirados por el tipo de música y de sonidos que los niños y niñas escuchen y perciban.



La expresión y comunicación sonora-musical en la vida cotidiana de los niños y las niñas

El juego, el movimiento y el universo sonoro se asocian de manera espontánea e indisoluble en la vida de los niños y las niñas. Recordamos una vez más las palabras de M. Schafer, citadas en el Diseño Curricular para la Educación Inicial, acerca de que para el niño pequeño, EL ARTE ES VIDA Y LA VIDA ES ARTE, una definición que nos remite a la naturaleza integradora de la infancia, un tiempo donde la exploración y apropiación de los lenguajes estético-expresivos se transita como una vivencia global y, como señala Goldstein (2012), “cada nueva experiencia implica la incorporación de otras impresiones estéticas que eventualmente se mezclan, se confunden o se sobre-imprimen”.

A partir de la variable **TIEMPO** como eje temático, proponemos transitar un recorrido de posibles contenidos que permitan organizar en el tiempo y el espacio, diferentes recursos, dispositivos y actividades en los encuentros musicales a llevarse a cabo con los niños y las niñas desde los 45 días de vida; se trata de diversas experiencias de exploración, comunicación y expresión a través del lenguaje sonoro- musical integradas al desarrollo motriz, las prácticas del lenguaje, la literatu-

ra y las artes visuales, tomando como referencia los siguientes NAC:

- 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 y las niñas.
- La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes.
- El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.

Teniendo en cuenta que los bebés, niños y niñas pueden participar desde la cuna de experiencias de exploración, audición y apreciación sonora y musical (las cuales promueven la formación y el desarrollo del sentido estético integrando estos momentos con recursos poéticos, visuales y de movimiento), se proponen los siguientes contenidos organizados en ejes según el modelo elaborado por J. Akoschky (2008) los cuales permiten diseñar, seleccionar e integrar diferentes propuestas de abordaje:

La audición y la apreciación sonora y musical

- La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de: voces, sonidos del entorno natural y social, canciones, música en vivo y música grabada.
- Reconocimiento paulatino de un repertorio de sonidos, canciones y músicas de diferente carácter, género y estilo.
- Audición y disfrute de todo tipo de música: canciones, arrullos, melodías; música infantil y también una selección rica y variada de música que originalmente no fue pensada para los más pequeños.
- Evocación de sonidos del entorno natural y social, balbuceos, frases musicales, cantos de cuna, canciones.
- La localización de la fuente sonora fija y móvil. Objetos sonoros para buscar y localizar (cajitas de música, juguetes musicales, instrumentos de pequeña percusión, instrumentos melódicos)
- La elección de acuerdo con gustos y preferencias

Desarrollo de la memoria auditiva

- Evocación, reconocimiento e imitación de sonidos vocales y sonidos producidos por objetos e instrumentos sonoros. Sonidos del entorno natural, cercano y lejano.
- Escucha de canciones y músicas de diferente estilo: música infantil, música académica (denominada como música “clásica”) y repertorio de canciones tradicionales, música popular de cada región y de diferentes países y épocas.

El sonido y la música

El sonido

- Los rasgos distintivos: altura, intensidad, timbre, duración, textura.
- La cualidad espacial del sonido: localización de la fuente y la procedencia del sonido.
- Sonidos del entorno natural y social.
- Planos sonoros: sonidos simultáneos, alternancia y superposición de sonidos.

La música

- Percepción, apreciación y reconocimiento de los elementos del lenguaje musical:
 - El ritmo: pulsación métrica regular e irregular, ritmo libre. Tempo (pulso) y tiempo fuerte (acento). Motivos rítmicos, ritmos regulares e irregulares. Ostinatos
 - La melodía: movimientos melódicos ascendentes, descendentes, repeticiones.
 - La forma: estructura de la obra sonora, comienzo y final. Permanencia y cambio. Repeticiones. Re-exposición.
 - La velocidad: “tempo” y variaciones.
 - Dinámica: variaciones crecientes y decrecientes de matices e intensidades. Expresividad.
 - Carácter de la obra: variaciones de carácter, percepción de la dinámica de la obra sonora – musical: dinámica, alegre, para jugar, tranquila o melancólica.

La producción sonora – musical con la voz

- Producción sonora con su propia voz a partir de juegos exploratorios y de imitación desde el balbuceo y el gorjeo.
- Juegos de intercambio de vocalizaciones entre el bebé y adulto/adulta.
- Imitación y producción de motivos melódicos breves, cantos espontáneos, arrullos, rimas, canciones, juegos orales de tradición poética - musical. Exploración de sonoridades ascendentes y descendentes.
- Juegos de evocación e imitación de sonidos vocales y del entorno natural y social.
- El conocimiento y reconocimiento de voces diferentes.
- El avance en el canto individual e inicio del canto conjunto.
- La elección de canciones: gustos y preferencias.
- El cuidado de la voz. Respiración, articulación, fonación, dicción.

La producción sonora y musical con instrumentos musicales, objetos sonoros y juguetes

- La exploración sonora de materiales y objetos cotidianos, juguetes sonoros fijos y móviles. Instrumentos de pequeña percusión.
- Manipulación y exploración sonora. Diversos modos de acción. El dominio progresivo en el uso de diferentes mediadores y modos de acción para producir sonidos.
- El paulatino avance en la ejecución individual y conjunta.
- La adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de canciones y músicas.
- La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.
- El cuidado de los instrumentos.
- La exploración e improvisación individual y grupal.

La producción sonora y musical y el movimiento corporal

- Juegos vocales acompañados de movimiento: exploración de las posibilidades de expresión con la voz asociadas al movimiento espontáneo y el descubrimiento de sus propias posibilidades motrices.
- Actividades de movimiento y música: mecer, acunar, estimular el movimiento y el baile con música de diferentes estilos y épocas, melodías y danzas populares y “clásicas”; piezas musicales de diferente carácter, género y estilo.
- Participación en juegos de integración entre música y movimiento: rimas, arrullos y melodías con el acompañamiento de movimientos de sostén: acunar, mecer, movimiento e identificación de diferentes partes del cuerpo.
- Canciones y juegos para explorar diversos desplazamientos: gateo, desplazamientos por el espacio con variaciones de velocidad, alternando con variantes como giros, puntas de pie, con los talones. Melodías y canciones que promueven el movimiento y la inhibición de movimiento.
- De los movimientos reflejos hacia la coordinación, adecuación de movimientos a la música.
- Juegos de integración entre música, poesía y movimiento: juegos de manos acompañados con rimas de movimiento, refranes y canciones tradicionales.
- Las canciones y juegos tradicionales para acompañar hamacando, meciendo, con movimientos de balanceo, haciendo galopes mientras se sostiene al bebé en las rodillas.
- Juegos musicales: canciones, poesías y rimas con alternancia de sonido/silencios, canciones para interpretar con diferentes voces y entonaciones; con variaciones de velocidad e intensidad. Canciones y rimas para acompañar con elementos: títeres, telas, objetos sonoros. Canciones para esconderse y volver aparecer. Canciones y melodías para sonorizar con el cuerpo, juguetes e instrumentos musicales.

Audición sonora y musical: el tiempo de la música como “invitada especial”

A continuación se mencionan sugerencias a considerar para favorecer la escucha atenta y la audición de diferentes obras musicales, muchas de las cuales no fueron compuestas originalmente para los más pequeños; sin embargo pueden ocupar un lugar significativo y destacado en el repertorio a incluir en los encuentros musicales. Se privilegia la canción de cuna - tal como lo expresa Simonovich (2001)- como vínculo primordial entre el adulto/adulta y el bebé, y aprovechando esos momentos para incluir en los repertorios arrullos y canciones de diferentes épocas y variadas culturas.

En tal sentido, también expresa Akoschky (2016) que, para establecer una relación íntima y singular con la música, será preciso darle un tratamiento de “invitada especial”, brindando tiempo y espacio para que “se acomode” y permitiendo que “inunde los espacios del entorno y de nuestros sentimientos” para que se instale no de cualquier forma ni en cualquier momento, sino en un tiempo y espacio de disfrute inédito y especial. En sintonía con estas expresiones, Malagarriba y Valls (2003) sugieren, entre otros puntos:

- Facilitar la escucha global de las obras sólo por el placer de hacerlo.
- Facilitar la identificación de algunos de los elementos musicales que las conforman.
- Propiciar que las actividades de audición sean compartidas. La utilización de los diferentes lenguajes expresivos es un recurso mediador e integrador fundamental.
- Planificar los momentos dedicados a la audición de piezas musicales como parte de un programa global de educación musical.
- Promover para los niños y niñas, la posibilidad de escuchar música en vivo además del repertorio habitual de música grabada.

4.6.El tiempo en/de la experiencia literaria: alfabetización temprana e itinerarios de lectura

He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referir un texto. He empleado el término “subjuntivizar” para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible de recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos. También, que las cuestiones de valor están más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris (. . .) Lo que nos ayudará a superarlos es la escritura de poemas y novelas que permiten perpetuamente recrear el mundo, y la escritura de críticas e interpretaciones que alaban las diversas maneras en las cuales los seres humanos buscan el significado y su encarnación en la realidad; o mejor, en esas fecundas realidades que podemos crear. (Bruner, 2009: 160)

Tal como se menciona en el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019) de Río Negro:

En los primeros cinco años de vida de los niños y las niñas, se desarrollan dos acontecimientos que serán centrales para sus futuros aprendizajes: la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la capacidad cognitiva, del pensamiento.

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. (2018: 128)

Pero indudablemente esas experiencias con el lenguaje, su adquisición y desarrollo, también se entraman con diversas prácticas de lectura y escritura en distintos contextos. Esto implica la necesidad de diversificar, problematizar y complejizar los contextos más propicios para que los niños y niñas desde su ingreso a las instituciones de Educación Inicial se comuniquen con diversos lenguajes y códigos, y paulatinamente incorporen la palabra, amplíen sus experiencias y competencia comunicativa; puedan expresar qué les pasa, qué sienten, narrar su vida cotidiana, referir y reconstruir experiencias de aprendizaje, explicar, inventar e imaginar historias: es decir, poner en juego las diferentes funciones del lenguaje (Halliday, 1987). Como señala Bruner, en este proceso de adquisición y desarrollo resulta clave la intervención de un adulto/adulta que a partir de la denominada “habla infantil” permite que el lenguaje sea experimentado desde la escucha y la paulatina adquisición de la estructura del lenguaje y sus principios generales (primero con el balbuceo hasta la adquisición de las primeras palabras y frases) a partir de la repetición, el gesto, la lentitud, el “aquí y ahora” de las acciones que se nombran mientras suceden, que invitan a la imaginación y el juego, en un proceso de mediación intersubjetiva y al mismo tiempo semiótica. De esta forma, es prioritario desarrollar una comunicación construida desde el sostén corporal, afectivo y lingüístico por parte del adulto/adulta la cual se crea a partir de las relaciones interpersonales y espacio-temporales necesarias para generar confianza, comenzar a explorar y comprender el mundo que rodea a los niños y las niñas.

Desde los primeros meses de vida, los niños y las niñas son invitados a compartir el lenguaje en todas sus diversidades, y también desde esas experiencias constituimos un cúmulo de ideas sobre el mundo de la lectura y la escritura. Podríamos señalar que la alfabetización como proceso temprano y emergente se inicia a partir de los contactos con la oralidad entramada con la cultura escrita y constituyen experiencias que, si bien pueden ser más o menos direccionadas, indudablemente requieren de una intencionalidad educativa. Por ello, es necesario crear contextos comunicativos variados para que los niños y las niñas puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos a distintos interlocutores y a través de los diversos géneros discursivos. Estos procesos de alfabetización temprana o emergente (Wells, 1989; Suly, 1991; Presley, 1999. En: Plan Nacional de Lectura, 2008) se construyen a partir de diferentes escenas dialogadas a través de las cuales los adultos y adultas acercan a los niños y niñas al universo del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir), a partir de un repertorio de textos dentro de los cuales la palabra poética y la narración ocupan un lugar privilegiado. A partir de estas experiencias se establecen hipótesis en torno a la construcción de significados, la organización de los textos, las intencionalidades del lenguaje, las conexiones entre el texto escrito y el habla, el significado simbólico del lenguaje y el poder para representar la experiencia

Por ello, cuando se piensa en la lectura y la escritura como experiencias en la Educación Inicial no se refiere únicamente a la posibilidad de conocer o enseñar el código (que está implícitamente en las propuestas), sino a poder participar y valorar la construcción social y cultural que implican estas prácticas en la cotidianeidad de la sala, y que serán claves para el desarrollo posterior del proceso de alfabetización. “Ser alfabeto significa no sólo saber leer y escribir, sino poder asumir una voz, un espacio para actuar en su propia sociedad” (ONU, 1990). Esto supone la constitución

de comunidades de lectores y escritores que propicien el contacto con textos literarios y no literarios (orales y escritos) a través de la interacción entre los adultos/adultas (que involucran también a las familias y a otros actores culturales/sociales) y entre los niños y niñas, considerando la importancia de disponerse mental y emocionalmente, y la construcción de un entorno físico que favorezca el encuentro con distintos propósitos lectores/de escritura y diversos textos.

Desde su nacimiento, los niños y las niñas son lectores y escritores plenos que descifran los lenguajes simbólicos con los que experimentan para conocerse, conocer al otro y al mundo. Evelio Cabrejo-Parra (2001) menciona que la lectura se inicia a partir del texto oral en la voz de la madre desde antes del nacimiento, tal como se menciona en el apartado vinculado con la experiencia musical. Ese o esa bebé se constituirá en un sujeto del lenguaje que irá reconfigurando y explorando sus posibilidades de comunicación en el juego intersubjetivo que proponen los adultos y las adultas. Luego, en el acto de esas lecturas de la voz y del rostro se originará la actividad del pensamiento, la capacidad del lenguaje y se configurarán tres sentidos de lectura al mismo tiempo: la del mundo interior, la del mundo exterior y la intersubjetiva. A partir de esas experiencias, cada uno, cada una, comienza a escribir su propio libro de vida desde el nacimiento.

Así pues, nos enfrentamos con esta interesante encrucijada: lo que permite a un niño y una niña desarrollar todo su poder y dominio sobre el lenguaje no es solo su adquisición, sino las oportunidades que tenga de jugar creativamente con el lenguaje y su relación con el pensamiento. Aquí, la experiencia ficcional es vital, “basta con haber oído una sola canción de cuna o una sola deformación cariñosa del propio nombre para saber que a veces las palabras hacen cabriolas y se combinan entre ellas para formar dibujos con el solo propósito, al parecer, de que se las contemple maravillado” (Montes, 1999: 46). Allí se descubre la magia y el poder de la palabra oral y escrita. De esta forma, el concepto de “libro” es metáfora; el hombre no inventó el libro por azar, ya llevaba un libro adentro, dice Cabrejo-Parra (2001). Gracias a ese libro enraizado en la psiquis desde las primeras experiencias con el lenguaje (en particular el poético) se pueden comprender todos los otros libros, son una especie de “eco” de los libros que llevamos dentro, como señala el autor colombiano. Cuando le damos lugar al libro psíquico para hacer entrar al lector al libro físico, estamos abriendo las puertas que pueden conducir a todas las lecturas del mundo. En ese proceso de constitución subjetiva, los niños y las niñas reconstruyen diversos sentidos en los textos leídos/escuchados que son parte de la trayectoria de su actividad lingüística, emocional y psíquica. Por ello resulta de suma importancia la resonancia o eco del adulto/adulta (como luego lo serán sus pares) durante el intercambio y el diálogo cotidiano, que se establece con una canción, una rima, un cuento leído o narrado oralmente, un juego de crianza. De alguna manera, esas experiencias son espejos simbólicos de las actividades que realizan los niños y niñas como parte de un reconocimiento recíproco y de permanente intersubjetividad; la experiencia literaria puede pensarse de igual manera, como un espejo en el cual desde que nacemos nos vemos reflejados en un otro que reconstruye y nos devuelve nuestra propia imagen, nuestra propia identidad. Podría decirse que esos espacios de intercambio hacen accesible el complejo proceso que supone la lectura a partir de establecer una relación afectuosa, relajada, afectiva, que permite fijar la mirada en los detalles de la imagen, en la escucha atenta; favorece el intercambio, las preguntas, las interpretaciones, las dudas. Le damos “forma” al objeto libro y otorgamos al acto de “leer” los significados que operan dentro de este.

Partiendo de las primeras experiencias narrativas y poéticas a través de los “libros sin páginas” y “los rostros que cantan, cuentan” (Reyes), resulta clave planificar la paulatina selección y exploración de los libros a lo largo de los distintos momentos y etapas lectoras de la primera infancia: cómo se ofrecerán los libros y cómo se exhibirán, cuáles se seleccionarán, y cómo y cuándo se ofrecerán. En este sentido, en las instituciones educativas las bebetecas y las bibliotecas son lugares privilegiados para pensar en el acercamiento a los libros como experiencia alfabetizadora y estética, pero ello requiere planificar su espacio, su disponibilidad, diseñar las modificaciones y cambios necesarios para que la experiencia siempre tenga algo nuevo que ofrecer o resignifique los textos conocidos. Tal como advierte Zaina (2015), es también central garantizar la presencia del

mediador para que la práctica de lectura no se convierta en una práctica escolarizada en la cual sea necesario hacer algo después de leer, o que en el juego de “explorar” los libros perdamos de vista o se abandone la mediación, o se seleccionen “libros para” con una perspectiva moralizante, normativa, estereotipada, “educativa” o infantilizada, privando a los niños y niñas de la experiencia de lanzarse hacia una literatura que conmueva, movilice, transgreda y ponga en cuestionamiento el mundo conocido.

De esta manera, hablar de experiencia literaria necesaria implica considerar la construcción de ambientes de lectura en diversos sentidos. En primer lugar, es fundamental construir el triángulo amoroso que, como mencionan Yolanda Reyes (2007) y Aidan Chambers (2009), supone el vínculo entre el adulto/adulta, el texto literario, el libro y la posibilidad de conversación e intercambio a partir de la lectura compartida. Las primeras experiencias literarias están muy vinculadas inicialmente a los momentos de la vida cotidiana, a las actividades de crianza (momento del descanso, del cambiado, de las comidas); allí no sólo se resignifican esos momentos como parte de las rutinas que ordenan el mundo diario, sino que invitan a conocer y a jugar con el lenguaje en su multiplicidad de sentidos. Se instala el diálogo y la comunicación como un acto amoroso de encuentro; la palabra va nombrando lo que ocurre al mismo tiempo que se adentran en la ficcionalidad poética del lenguaje, tienden un puente a través del lenguaje con la memoria cultural y construyen un nido que contiene amorosamente la existencia. La palabra es juego y ensayo; los libros comenzarán a estar presentes en ese triángulo amoroso. Como señala Rodari (2004), esos libros son juguetes que se exploran, se chupan, se muerden, se saborean de a poco hasta que se van convirtiendo en un objeto cultural diferente a través de las intervenciones de las mediadoras y mediadores que otorgan a través del uso y la lectura un sentido simbólico y cultural diferenciado para el libro. En ese sentido, los denominados libros objetos invitan a ser tocados, probados, manipulados; juegan con el tamaño, el orden, el contenido, con el diseño y la estética, y se convierten en un intermediario entre el juguete y el libro: introducen a los más pequeños en el universo simbólico de las palabras y las imágenes (Zaina. En: Soto y Violante. 2015)

Esto significa rehabilitar la relación del juego con la narración, propiciando el contacto lúdico con el libro, sin ninguna restricción y observando cómo se construye ese vínculo desde el placer, desde lo emotivo, lo imaginativo, lo lúdico. María Emilia López habla de “protoliteratura”, o literatura de ocasión, al referir a “una literatura oral y rítmica, una literatura imbricada en la melodía de la voz, en el ritmo, en el juego, acompañada a veces de libros y otras veces de puro balbuceo-canto -onomatopeyas, caricias sonoras...” como parte de los primeros contactos poéticos. Y muchas de esas primeras experiencias, que también son musicales, permiten desde muy temprano el contacto con la poesía, quizás el género que más pone en tensión al lenguaje y lo valoriza estéticamente. “En el poema las palabras dejan de ser funcionales a la construcción de una historia, se olvidan de ser “útiles”, se ponen a hacer “otras cosas”, como hacen “otras cosas” los gestos en el teatro o los sonidos en la música (...) cada buen poema es entonces un pequeño triunfo sobre el caos, sobre lo lineal, sobre lo literal, lo cerrado, lo puramente racional y lo unívoco (Andruetto, 2014:63). Nos constituimos subjetivamente a través de la metáfora.

De esta forma, construir un ambiente de lectura como se mencionaba antes es mucho más que considerar el lugar y el tiempo que se destinará a estar allí. Como propone Chambers (2009), es disponer el espacio y el tiempo para la creación de un clima que invite a la exploración o a la escucha, a la creación de vínculos; a entrar en el carácter lúdico y ficcional que tienen los textos literarios a través de una lectura o una narración oral, una propuesta con títeres, con sombras: son escenarios que propician acciones conjuntas con el o la docente y los pares. En esos espacios se propone “una didáctica del mostrar y del hacer, mostrar y mostrar nombrando sensible y poéticamente el mundo, así como ayudar a los niños a recuperar ideas y representación de las imágenes que quedaron grabadas en su memoria durante esta tarea perceptiva, aunque no estén en edad de representarlas aún” (Marotta, Sena Richter y Rebagliatti.2004:122).

Tal como se mencionaba previamente, a la hora de pensar en un ambiente de lectura resulta clave diseñar criterios para la selección de textos. En ese sentido, la construcción de itinerarios de lectura invita a la formación de lectores y escritores a partir de la selección de textos que permitan la conexión entre estos. De esta forma, diversos géneros, temas, motivos o autores son el eje a partir del cual se propone un recorrido lector. Se van reconociendo huellas y marcas que permiten identificar continuidades, recurrencias, problematizar las diferencias; compartir y reconstruir interpretaciones con otros, con otras; aprendemos a nombrar y reconocer el mundo, compartir desconciertos e incertidumbres. Dice Mercedes Pérez Sabbi (2008), “el niño juega, a través de los relatos fantasea e inventa el futuro, se construye un guion sobre quién va a ser, cómo se va a comportar y qué proezas va a desarrollar en el futuro. En cierto sentido, sobre la base biográfica, sumada a los relatos que le llegan crea y modifica su identidad, que retoca permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias, y especialmente de la mirada de los afectos que lo constituyen. Es la fase en la que se instituyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego para convertirse en componentes de la personalidad”. Por ello, cuando pensamos en la experiencia literaria “compartir” es el elemento fundante para la construcción de una comunidad literaria que propicia la formación de nuevos lectores y escritores.

En este caso, recuperando el eje elegido para esta propuesta curricular, hemos pensado como tema para nuestro itinerario lector el **TIEMPO**. Los textos seleccionados consideran la diversidad de experiencias que atraviesan la vida de los lectores desde que nacen: desde nanas y textos que escenifican la cotidianidad del día, de la noche (“Buenas noches, mamá”, “Buen día, papá”, “El rebaño”); los diferentes momentos del crecimiento a través del seguimiento de las aventuras de un mismo personaje (“Federico” y “Tomasito”) y las proyecciones de la propia adultez o de las etapas que vendrán (“Cuando sea grande”, “El final del verano”); la problematización en torno a la espera, el paso del tiempo y sus sentidos (“¿Qué es el tiempo?”), los cambios que provoca el tiempo marcados en el crecimiento del cuerpo y la transformación de la naturaleza (“El menino”, “El cerezo”, “Antes y después”, relatos vinculados con el paso de las estaciones, “Frederick”); el tiempo de la memoria y del recuerdo que conecta a las diferentes generaciones, el ciclo de la vida y la muerte (“Comienzos y finales”, “El tiempo de mi casa”, “Guillermo Jorge Manuel José”, “Perro viejo”, “No nos podemos dormir”), las narraciones míticas y las leyendas para comprender el sentido y origen del mundo desde la metáfora (“Por una noche”, entre otras posibles leyendas y mitos de diversos pueblos originarios y culturas de la antigüedad). También se incluyen narraciones enmarcadas como “Historia de ratones” que presenta como situación central la lectura antes de dormir de diferentes relatos a los niños ratones por parte del padre y “Osito”, una mamá osa que narra diferentes historias que tienen como protagonista a Osito y en el relato final se hilvanan todas sus aventuras lo cual nos acerca al formato de novela. A su vez, sobre esta selección también se pueden construir otros itinerarios más breves a partir de estos subejos vinculados con el tiempo como se fue mencionando en esta presentación. Se puede consultar el “Anexo” en el cual se realiza una breve presentación a partir de la tapa y contratapa de cada texto para tener más referencias al respecto.

La selección de lecturas propuestas también considera la diversidad de experiencias y la construcción subjetiva que transitan los niños y niñas en la Educación Inicial (de 45 días a 5 años), considerando los Núcleos de aprendizajes vinculados con el lenguaje Literario y las Prácticas del lenguaje. Finalmente, la selección contempla libros álbum, libros con ilustraciones, poesías, rimas, cuentos, mitos, leyendas; referentes de la literatura infantil contemporáneos argentinos y extranjeros; de la tradición oral, anónimos. Es decir, diversidad de textos y posibilidades de entrelazar sentidos y experiencias de lectura literaria que propicien la “Formación de lectores y espectadores a partir de experiencias literarias diversas”, como se explicita en uno de los NAC.

Algunas claves para pensar las actividades y las intervenciones docentes en relación a los NAC

El concepto de itinerario lector pone el acento en la selección realizada por el o la docente a cargo como una clave para propiciar experiencias vinculadas con diversos NAC mencionados en el Diseño Curricular para la Educación Inicial: “Apreciación de obras literarias del entorno artístico-cultural de la región, del país y del mundo” “Apreciación de diversos géneros poéticos/narrativos/literarios (leídos y oralizados)”. Podríamos pensar que la clave a responder es ¿qué vale la pena que lean las nuevas generaciones? ¿Qué lecturas “respaldo”? ¿Con qué criterios realizó esa selección? La literatura infantil está atravesada por la problemática del canon y las instituciones que lo determinan (editoriales, revistas, instituciones, academia, Estado, escuela). En ese sentido, realizar una selección de textos es un espacio de tensión entre tradición/vanguardia, centro/periferia, variedad/uniformidad, la literatura/la literatura infantil. Entre los criterios, es fundamental considerar los destinatarios de esas lecturas (por ejemplo, desde las narraciones con estructuras narrativas simples, personajes delineados con claridad, acciones iterativas; hacia narrativas más complejas que jueguen con conflictos, espacios, tiempos) y sus experiencias previas; el análisis de su contenido, el soporte, los paratextos, el lugar y la estética de las imágenes (sobre todo dejando de lado los estereotipos visuales); si es una lectura que desafía, que reafirma y colabora con el camino lector, considerando la experiencia literaria en su sentido artístico-estético. Aquí también la diversidad de géneros literarios será clave para enriquecer las experiencias vinculadas con estos NAC. Esto también supone animarse a incorporar textos que jueguen con la plurisignificación, con sentidos ambiguos, abiertos, que favorezcan la presencia de un lector como segundo autor sin subestimar sus capacidades. En todo caso, las intervenciones del o la docente se realizarán considerando un análisis previo que permita hipotetizar complejidades de lectura y estrategias para abordarlas.



También es importante sumar en los itinerarios textos no literarios, como enciclopedias, diccionarios, textos informativos/explicativos que permitan poner en relación los discursos literarios con otros discursos sociales. En este caso, se incluyen dentro de la selección el libro “¿Qué es el tiempo?”, que propone una mirada filosófica sobre los distintos sentidos del tiempo, y “Antes y después” es un texto construido a partir del uso únicamente de la imagen que también invita a una mirada en torno al discurrir del tiempo.

Asimismo, si consideramos los NAC “Participación de comunidades de lectores y escritores en diversos ambientes de lectura” y “Exploración y lectura de diversos soportes textuales literarios y no literarios presentes en las bibliotecas” resulta central pensar en la construcción de espacios que estén ambientados desde lo físico y que inviten a compartir lecturas propiciando diferentes agrupamientos (todos el grupo, en pequeños grupos, de a dos) que permitan la exploración de libros y otros soportes de lectura. La construcción de estos ambientes puede pensarse en algunas instancias como un espacio específico de una propuesta de multitarea, como espacios fijos semanales que impliquen una cotidianeidad y continuidad en el ejercicio de lectura considerando diferentes momentos durante el desarrollo de la exploración. Por ejemplo, se invita a hojear los libros y a manipularlo como objeto cultural diferenciado, se realiza la presentación de cada libro,

se propone la indagación e hipótesis en torno a su contenido o reconocimiento paratextual de libros conocidos, se presenta algún libro nuevo que se suma a la selección de los conocidos, se acompaña la exploración del libro durante la lectura individual o grupal, se realizan recomendaciones y sugerencias de los libros leídos. No importa cuál sea la propuesta de intervención, es primordial que el acercamiento a los libros en el marco de un ambiente de lectura se realice desde una actitud afectiva para propiciar el encuentro entre lectores, libros y mediadores o mediadoras, y que al mismo tiempo permita la construcción de la autonomía lectora (construcción de gustos personales a la hora de seleccionar, la lectura silenciosa e individual de textos, etc.) En este sentido, no alcanza con construir las circunstancias y el entorno físico (marcar un espacio de la sala con las mantas, almohadones, telas, la convocatoria a la ronda, la redistribución de mesas y sillas, entre otros), sino que es fundamental pensar en cómo serán nuestras intervenciones para hacer del acto de leer una experiencia placentera, establecer una situación afectuosa y relajada, realizar anticipaciones/inferencias con respecto a lo que se va a leer o los libros que se presentan para explorar, mostrar implicación afectiva, fijar la atención en detalles, dar tiempo a las preguntas, los interrogantes, dudas, hipótesis, dar la oportunidad de acostumbrarnos al “formato” de los libros.

En cuanto al NAC Reconocimiento del uso cultural, social e histórico de las bibliotecas, resulta primordial poner en valor el lugar de las bibliotecas instituciones, bibliotecas de sala, bibliotecas ambulantes o bebetecas, considerando aspectos vinculados con el diseño de esos espacios, la disposición de los libros, la accesibilidad por parte de los niños y niñas, y de las y los docentes de la institución. Las bibliotecas se convierten en motores centrales para pensar en la construcción de ambientes de lectura, propician el acercamiento a los usos sociales y culturales del libro y van construyendo experiencias en torno a cómo ser usuarios y usuarias de esos espacios. Por ello, resulta primordial acordar institucionalmente cómo se organizarán, considerando variables como el diseño del lugar de la biblioteca para que resulte atractivo; cómo, cuándo, dónde se exhiben los libros, etc. Asimismo las actividades como visitar la biblioteca pública cercana al barrio o de la escuela primaria o secundaria que permita conocer otros espacios y entrevistar a bibliotecarias o bibliotecarios a cargo, también son experiencias sumamente valiosas para conocer cómo funcionan. En el caso del itinerario propuesto, los libros seleccionados pueden formar parte de la biblioteca o bebeteca de sala mientras se desarrolla su lectura y, tal como se mencionaba en el párrafo anterior, pueden presentarse, explorarse y leerse en múltiples propuestas, como también pueden ser libros que se compartan con las familias semanalmente y se propicie un intercambio de propuestas de lectura y de escritura. Esto incluye acordar cómo se organizará semanalmente el retiro de libros de la biblioteca de la sala, cómo se llevará a cabo el registro, qué datos se incluirán en la ficha y en dónde se encontrarán esos datos en los libros fichados; realizar el registro de la firma para el retiro y devolución de los libros.

También se puede sumar el registro de lecturas que se realizan en la sala a manera de diario, lo cual permite volver o reconstruir el recorrido de lecturas que se fueron realizando en la sala, compartirlo con la institución a través de carteleros, revistas murales, y en el caso de los niños y las niñas más grandes pueden estar acompañadas por la escritura de breves reseñas comentando los textos (pueden ser realizadas y escritas por toda la sala, por diferentes niños y niñas semanalmente, por las familias con las que se compartió la lectura del libro, ...) Esos registros nos permiten conocer y poner en valor cómo nos construimos como



lectores y escritores, qué lecturas van marcando y dejando huellas; se elaboran y comparten criterios de selección personal y grupal, entre otros aspectos. En el caso particular del trabajo con itinerarios literarios como en este caso (el TIEMPO), el registro de lecturas realizadas nos permite volver sobre los textos, ponerlos en relación a partir de sus puntos en común y sus diferencias, contrastar las distintas connotaciones y sentidos que asume el tiempo, dependiendo de qué selección y orden de lectura se realice. Asimismo en los momentos en los cuales se propone la presentación de los textos, así como en las instancias en las que se registren lecturas realizadas o se anote el texto que cada niño o niña comparte con sus familias, permitirá el análisis de los elementos paratextuales, la identificación de los diversos portadores de textos y qué información o función cumplen (vinculado con el NAC la Identificación de diversos portadores, paratextos y sus funciones)

Por otra parte, el abordaje del itinerario elegido da lugar a diversas experiencias de producción de distintos géneros orales y escritos. Además de la lectura de los cuentos, leyendas, mitos y poesías que forman parte de la selección como géneros literarios, también se pueden diseñar actividades relacionadas con géneros no ficcionales. Considerando los NAC Exploración de escritura de diversos géneros literarios y no literarios, Identificación de diversos propósitos de escritura y lectura, considerando la diversidad de géneros y contextos, y Exploración y producción de situaciones de comunicación oral reales y ficcionales: conversaciones (cara a cara, telefónicas), entrevistas, exposiciones, de acuerdo con diversos contextos sociales y culturales de intercambio, se puede proponer la escritura de géneros discursivos como la biografía que permite reconstruir la historia de vida de los niños y niñas; las anécdotas vinculadas con diversas experiencias de abuelos, abuelas, padres, madres, o referentes de la comunidad a quienes se puede invitar para recuperar experiencias de su pasado a través de entrevistas o de manera escrita; realizar una antología de cuentos, poesías, canciones, juegos, recetarios con comidas que están en las memorias de las familias y sus infancias; organizar exposiciones fotográficas que incluyan textos explicativos, descriptivos o narrativos vinculados con las imágenes a través de los cuales se recuperen momentos de la biografía de los niños y las niñas, de las familias y sus anécdotas, de paisajes y estaciones del año, dependiendo qué ejes dentro del tema TIEMPO se desee recorrer. Asimismo, en cuanto a la vida cotidiana se pueden incorporar calendarios y agendas en las cuales se realice el registro de actividades y momentos en que se llevan a cabo diariamente en la semana, particularmente las relacionadas con el proyecto de este itinerario de lectura (qué libros leímos esta semana/este mes/cartelera/revistas murales). De esta manera, como se propone en otro de los NAC se valoriza la escritura como registro de la memoria individual y colectiva: como reconstrucción de la propia vivencia y la de los otros, como registro de las experiencias cotidianas que nos permiten agendar qué, cuándo y cómo realizamos o realizaremos algunas actividades...

Por otro lado, la selección de un itinerario de lectura también supone hipotetizar cuáles serán nuestras intervenciones y estrategias, considerando las instancias prelectura, lectura, poslectura. ¿Cómo se señalarán esos momentos? ¿Qué y cómo se propondrán? Aquí es interesante pensar en variantes a la hora de presentar los textos, cómo generar una inquietud inicial o vincular esta nueva lectura con una lectura anterior; intercambiar la lectura de textos con imágenes, textos sin imágenes, con propuestas de narración oral. También será importante pensar en preguntas iniciales o en mitad del texto para generar inquietud, inferencias lectoras con respecto a lo que vendrá; retomar comentarios y volver al relato, o proponer escucha atenta sin interrupciones. Serán esas intervenciones las que invitarán a la reflexión, a realizar posibles conexiones, a predisponerse emotivamente a la escucha y a la participación, particularmente cuando se comparte la lectura de un itinerario y considerando la importancia de la selección y el análisis previo de los textos. Cuantas más instancias de lectura se compartan, más se construirán los códigos con el grupo.

Como actividad de poslectura, resulta central que desde muy pequeños o pequeñas se instale la posibilidad de leer con otros y de la conversación literaria (Chambers, 2007). En el caso del trabajo con itinerarios lectores, además de compartir el entusiasmo por lo leído, también se plantean desconciertos, dudas, conexiones e interpretaciones que surgen a partir de las historias de

los textos leídos y de las temáticas que se abordan allí. Es primordial que el o la docente (que es quien ha pensado y seleccionado los materiales) apele al uso de preguntas que en el caso de los niños y las niñas más pequeños o pequeñas permiten reconstruir la historia, renarrar, comparar personajes y situaciones, vincular las imágenes y el texto, sus situaciones y con las historias leídas (sobre todo cuando se ha realizado la lectura de textos como las series Federico o Tomasito). En el caso de niños y niñas más grandes, las preguntas permitirán problematizar, pedir justificaciones, vincular lo leído con la propia experiencia de vida, con la construcción metafórica y simbólica del lenguaje, confrontar textos e interpretaciones sin que esto implique un condicionamiento o direccionamiento de las respuestas. Vivenciar este tipo de experiencias de lectura compartida y de conversación, propician el desarrollo de la argumentación y la construcción de parámetros de selección y de recomendación de libros (por qué eligieron ese libro y no otro, explicitar por qué trajimos ese texto para compartir). Es decir, son experiencias que habilitan la construcción de un lector que selecciona con criterios, que se identifica con un tipo de literatura, que disfruta de un género más que de otro y al mismo tiempo desarrolla la oralidad (en la conversación) o la escritura (en el caso de que, por ejemplo, se realice un registro a manera de reseña/recomendación). Se propicia la adquisición y desarrollo de estrategias para describir personajes y situaciones, y se construyen como intérpretes y hablantes.

En este acto de contar, también los niños y las niñas se forman como narradores. Es muy importante que se los y las invite a narrar historias imaginadas o renarrar las historias compartidas. A narrar se aprende escuchando a otros/otras. Al mismo tiempo, narrar o recitar poesía en voz alta (con soporte libro o sin libro) nos permite aprender cómo funciona el lenguaje, cómo funciona la escritura; si la lectura, narración o recitado son expresivos, practicados considerando los momentos y tiempos de la narración, la intencionalidad de los personajes al dialogar, se amplía la competencia comunicativa y se convierte en letra impresa, en acción, en conversación. Son experiencias que como se señala en los NAC, permiten la “Exploración del lenguaje a través de diversos textos literarios” y la “Exploración y apreciación de diferentes funciones e intencionalidades del lenguaje”.

Aquí es fundamental señalar que narrar/recitar leyendo un texto o la recitación/narración oral sin soporte libro por parte de el o la docente son dos experiencias diferentes, necesarias y complementarias. Mientras que leer un libro permite el contacto entre la palabra escrita y la voz que lee, decodifica e interpreta el libro; la narración oral habilita otras experiencias y la posible vinculación con otros lenguajes del Campo de la Comunicación y la Expresión. Es fundamental que las experiencias de narración oral estén presentes desde los primeros años, inicialmente con cuentos corporales, luego con relatos breves que presenten acciones y conflictos simples, y situaciones iterativas que permitan la construcción de la estructura narrativa, las regularidades de la lengua, los usos del lenguaje; para luego ir incorporando narraciones más complejas y de mayor extensión. Como señala Gonzalez Orellana:



La propuesta de narración oral implica en sí misma la intervención en la construcción del lenguaje, del pensamiento, de la disponibilidad de escucha, de la misma forma que genera encuentros y vínculos en un espacio de afectos y efectos, enriquece vocabularios y repertorios, es un puente tendido hacia las historias tradicionales y literarias y hacia los textos escritos, contribuye a elaborar angustias

y temores, estimula la sensibilidad, da lugar a la creatividad y vía libre a la fantasía, beneficiando tanto al que escucha como al que dice. (González Orellana, s/f)

De esta manera, en la narración oral se combina el lenguaje verbal y no verbal, se pueden incorporar sonorizaciones realizadas con instrumentos o cotidiáfonos, canciones, o se utilizan diferentes objetos o propuestas visuales y corporales para representar y acompañar lo narrado (cuentos de mesa/teatro de objetos, el uso de teatro de sombras con objetos o con el cuerpo, títeres, kamishibai, etc.). Esto involucra la participación de los niños y las niñas tanto en experiencias que permitan la apreciación de narraciones como en su rol de espectadores, como aquellas en las cuales sean productores a partir de renarrar y recrear o dramatizar las narraciones conocidas (con cuentos de mesa, sombras,... como se mencionó anteriormente) o bien a partir de narraciones inventadas con algún disparador de escritura creativa.

Siguiendo la propuesta del NAC Producción de textos narrativos de diferentes géneros a partir de la re-narración o la invención de nuevas historias, de manera individual o grupal, estas experiencias de escritura e invención pueden realizarse con diferentes grupalidades y pueden formar parte de una antología de historias o poesías (grupal o individual) luego del recorrido de lecturas realizado a manera de itinerario. Las propuestas pueden recuperar personajes de los textos leídos (otras aventuras de Tomasito o Federico), juegos de escritura poética para responder qué es el tiempo, inventar leyendas en torno al origen de la luna, la primavera; escribir narraciones sobre sus propias historias recuperando sus biografías y anécdotas de niños/niñas o “meninos” (como propone el libro “El menino” de Isol) acompañando con fotografías que den cuenta del crecimiento y cambio personal/físico, escribir a partir de esto diarios de crecimiento que incluyan aquellos objetos/juguetes que marcan o marcaron sus primeros años de vida, y un gran etc. También pueden realizarse videocuentos o videopoesías que combinen imágenes u objetos realizadas por los niños y las niñas, y textos que incorporen la producción de sonidos, música, canciones, producidas por ellos y ellas, o bien seleccionadas para tal fin.

A esto se suma el desafío que implica la lectura de libros álbum a la hora de pensar cómo se ofrecerá su lectura y de qué manera se propiciará el análisis de las imágenes y su relación con el texto; cómo se invitará a descubrir el diálogo entre ambas como una experiencia estética que combina el lenguaje visual y el lenguaje escrito, ambos asumiendo una búsqueda metafórica y simbólica a la hora de narrar una historia o acompañar una poesía. Aquí resulta primordial el trabajo previo que realice el o la docente de las imágenes y del texto. Por un lado, todos aquellos aspectos que refieren a la imagen considerando las relaciones entre arte e ilustración, los elementos básicos que componen esas imágenes (punto, línea, plano, color, textura, perspectiva, composición, entre otros), las diversas estéticas, técnicas y materiales que se utilizan para la realización de las imágenes; las relaciones con otros géneros como la historieta o cómic (uso de viñetas, globos, organización de la secuencia narrativa), las influencias del lenguaje cinematográfico (en cuanto planos, encuadres, angulaciones), las relaciones de intertextualidad (a partir de las referencias a otros textos vinculados con el mundo del arte, de la literatura, de los consumos culturales), los elementos paratextuales que no son ajenos a las decisiones estéticas y narrativas (desde la tapa/contratapa hasta el diseño de los páginas de guarda), entre muchos otros aspectos.

Los libros álbum seleccionados para este itinerario son muy diversos en sus estéticas y diseños, así como las estrategias y recursos para vincular texto e imagen acompañando, contraponiendo y ampliando significados. Textos como “Buenas noches, gorila” pueden parecer a simple vista muy simples si consideramos el texto. Sin embargo, la narración de la imagen complejiza a la historia haciendo al lector cómplice de lo que ocurre en el zoológico. Textos como éste habilitan a diferentes niveles o capas de lectura que permiten que cada lector pueda recomponer y resignificar el texto desde sus experiencias de lectura, a partir de compartir miradas con los pares y de las intervenciones de los y las docentes, considerando las potencialidades de los niños y las niñas a

la hora de leer imágenes. Es decir, es importante elaborar diversidad de interrogantes que permitan ampliar las posibilidades interpretativas y de lectura de imágenes (sobre todo considerando el concepto de cultura visual que atraviesa nuestras sociedades). Por ejemplo, incluir preguntas que acompañen la reconocimiento en torno a lo representado y la descripción/reconocimiento de lo observado (la referencia icónica, la posibilidad de representación simbólica de las imágenes) hacia preguntas que permitan la vinculación con sus propias experiencias, el trabajo con inferencias e hipótesis de lecturas que problematizan la relación imagen-texto y los sentidos metafóricos presentes en los mismos (Hanan Díaz, 2007, Arizpe y Montag, 2014).

5. CONSIDERACIONES FINALES

El tiempo como experiencia estética: algunas ideas para pensar la construcción de proyectos y secuencias didácticas vinculadas con el Campo de Experiencias de la Comunicación y la Expresión

A lo largo de este recorrido, se han presentado diferentes propuestas para pensar el TIEMPO como un posible eje transversal a los diferentes lenguajes que integran este campo, considerando los diferentes sentidos y definiciones que encierra pensar la temporalidad. Cada lenguaje fue desarrollando posibles formas de enseñar para abordar algunos contenidos de acuerdo con sus características y sus distintas dimensiones. Sobre la base de estas consideraciones, se presenta una posible secuencia que propicie la articulación y la integración de los diferentes lenguajes y el desarrollo de experiencias estéticas que habiliten la exploración, la apreciación, la producción y la contextualización de los lenguajes del campo a partir los distintos sentidos de LA NOCHE. La secuencia podría iniciarse con la lectura de una leyenda aymará como “Por una noche”. En este caso, su narración se podría acompañar con la construcción de un escenario acorde a la temática del relato. Por ejemplo, la historia permite jugar desde la iluminación con la diferencia entre el día y la noche, el sol y la luna. Es una narración que invita, además de apreciar el libro álbum, a recrearla a través del teatro de sombras o cuentos de mesa (con objetos). Asimismo, como se mencionó anteriormente, las narraciones orales pueden incluir la utilización de distintos instrumentos musicales o cotidiáfonos (instrumentos sonoros simples o complejos producidos con diversos materiales reciclables) para la sonorización o musicalización de diferentes momentos, incluso sumar canciones o rimas dentro de la adaptación que se realice. De esta manera, se combinan en una misma propuesta de apreciación (y formación de espectadores) diferentes lenguajes. Esta experiencia también propicia diversas actividades antes o después de la narración: la exploración de esos instrumentos, la presentación de una nueva canción; la renarración de la historia por parte de los niños y las niñas a partir del uso de los instrumentos (por ejemplo, se pueden recuperar los instrumentos de arcillas mencionados más arriba) y la incorporación de sus voces a la hora de cantar la canción o rima recreada en la narración; la exploración de los cotidiáfonos atendiendo también los materiales, el uso del color, entre otros aspectos, que contemplen las particularidades del lenguaje visual. En cuanto a la lectura del relato, se puede apreciar la misma historia narrada oralmente como libro álbum en versión bilingüe (Ediciones La Bohemia), teniendo en cuenta que las historias se comparten y transmiten en diferentes formatos. Aquí es interesante destacar la estética de la imagen que recuerda a las imágenes presentes en las cerámicas de la cultura aymará y de otras culturas originarias, la presencia de texturas visuales, el uso del color (fondo negro o blanco y las imágenes y las letras con la combinatoria de naranja, gris o negro; se utiliza el negro o blanco para el español y el naranja para el aymará), entre otros aspectos que hacen de su apreciación literaria y visual una auténtica experiencia estética. El libro tiene un extra, ya que al final se incluye una canción de cuna aymará que puede musicalizarse o bien investigar la melodía original:

1- Además de ser un texto que está disponible dentro de las colecciones de aula, puede observarse su versión completa en el siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/0By7ehuAaQLwQVE4zM3pWWkV3bIE/view?usp=sharing>

***Buenas noches mi amor.
Duerme bajo la luna
con los ojos cerrados.
Ya nos vamos a dormir,
que mañana mi amor
te despertarás.***

***Buenas noches duerme bien
que la noche espera
y mañana ya verás
cuando en el cielo
nazca al sol.***

La estética de este libro álbum puede ser un disparador para indagar en otros aspectos de la cultura aymará y apreciar diferentes imágenes presentes en la misma, por ejemplo, en esculturas u objetos de cerámica, que además de apreciarse o recrearse a través de la propuesta de la exploración y producción de arcilla mencionada en el apartado del lenguaje plástico-visual, puede dar lugar al dibujo realizado con diversos materiales naturales (como el carbón o carbonilla, por ejemplo). Muchas de estas imágenes también pueden originar la invención de relatos o textos poéticos que recreen lo que las representaciones sugieran. Asimismo, se puede también a partir de algunos personajes e inventar una leyenda sobre el origen de la noche, renarrar su historia a partir de maquetas y personajes realizados con arcilla, o bien a partir de los dibujos, y realizar el registro audiovisual o fotográfico con la producción de un videocuento o corto (con stop motion o simplemente con las fotografías de las imágenes). Se pueden incorporar sonidos realizados con objetos, cotidiáfonos, instrumentos musicales, voces realizadas por los niños y las niñas de la sala.

LEYENDA AYMARA: "POR UNA NOCHE"					
NAP/Categorías					
<ul style="list-style-type: none"> → Escucha y disfrute de las narraciones orales o lecturas realizadas por el o la docentes. → La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes. → El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural 					
NAC					
Desarrollo de la escucha atenta de narraciones y poesías del acervo cultural propio, regional y universal, considerando la construcción de ambientes de lectura.	Percepción, apreciación visual y participación en escenarios estéticos y lúdicos.	Apreciación de obras visuales, del entorno artístico cultural de la región y del país: formación de espectadores.	Producción de sonidos, objetos sonoros, sonorizaciones y canciones.	Percepción, observación y apreciación de diferentes géneros narrativos a partir de la narración oral.	Reconocimiento del cuerpo como sustento de las representaciones de dramatización.

Propuestas didácticas

Construcción de escenarios: luces y sombras
 Apreciación de imágenes libro álbum.
 Apreciación y producción de/con diferentes materiales naturales.
 Apreciación de cerámicas Aymara
 Sonorizaciones. Instrumentos musicales y sonoros. Cotidiáfonos
 Teatro de sombras
 Canciones y nanas Aymara.
 Producción de relatos y textos poéticos
 Narración/ renarración

La temática de LA NOCHE puede invitar a seguir el recorrido o itinerario temático incorporando otras leyendas o mitos de otras culturas que explican el origen de la noche y del día presentes en infinidad de pueblos (por ejemplo, en nuestro territorio se puede incluir leyendas mapuches, tehuelches y de otros pueblos de la Patagonia), o a inventar la propia versión de la noche (¿cuándo o cómo habrá aparecido la noche?). Asimismo es interesante señalar que en el territorio de Río Negro viven diferentes comunidades pertenecientes a la cultura aymará, migrantes de países limítrofes o del norte de nuestro país, por lo que este recorrido invita a poner en relación y valor diferentes pueblos desde una perspectiva intercultural. Como parte de esta secuencia puede incluirse (considerando la posibilidad de realizar un videocuento) el visionado de algunas producciones audiovisuales, como por ejemplo la serie “Canciones. El taller de historias” en la cual a través de canciones se proponen diferentes versiones de leyendas latinoamericanas. En este caso, considerando el itinerario, seleccionamos “De cómo nació la noche”, interpretada por Magdalena Fleitas y Mariana Baggio.² También se puede apreciar la versión de la leyenda guaraní “Los isondúes” (dentro del ciclo “Cuentos para no dormir”. Ilustración a cargo de la escritora, cantante e ilustradora Isol Misenta o más conocida como Isol). Allí se explica el origen del fuego y de las luciérnagas/ bichitos de luz en el medio de la noche de los tiempos.³

La danza también podría formar parte de este recorrido si consideramos que a través de la misma el TIEMPO se hace presente en los pueblos originarios. Danzas vinculadas con el año nuevo, los ciclos de la cosecha, entre otros momentos, forman parte de las relaciones rituales entre el hombre y la naturaleza en las cuales se recupera la circularidad del tiempo como parte de la vida. Recrearlas y apreciarlas, al mismo tiempo que los instrumentos, canciones y vestimentas que las acompañan, es una experiencia sumamente enriquecedora y puede dar lugar a diversos vínculos con el Campo de Experiencias para la indagación y exploración del ambiente social, natural, tecnológico y matemático. También pueden ser alternativas interesantes como experiencias lúdicas, los campos de juego que proponen una propuesta guiada para imaginar situaciones de juego con historias ficcionalizadas (Barauskas, 2011), así como la construcción de escenarios o arquitecturas efímeras de juego construidas estéticamente desde la temática de la noche (Abad Molina). Finalmente, se pueden ampliar las representaciones visuales en torno a LA NOCHE incluyendo también otros referentes que forman parte de la cultura hegemónica o reconocida socialmente, como por ejemplo, la apreciación de “La noche estrellada”, “La noche estrellada sobre el ródano” o “La terraza de café por la noche” de Vincent Van Gogh, entre otras pinturas que amplíen las experiencias de apreciación.

Para los niños y las niñas más pequeños, la secuencia de actividades pueden incluir propuestas que inviten al juego con el lenguaje, con el cuerpo o la musicalidad. Pueden ser rimas o poesías conocidas o inventadas por la o el docente, o por los niños y las niñas. Estas propuestas pueden formar parte de la cotidianeidad. En el caso de este recorte, pensando el tiempo en torno

2- Se puede ver el videoclip en el siguiente link de la web de Paka Paka: <http://www.pakapaka.gob.ar/videos/108765>

3- Link para ver “Los isondúes”, versión audiovisual de la leyenda guaraní. <https://www.youtube.com/watch?v=HZtLQnjwIU>

a la noche, cobran vital importancia las nanas y los momentos de descanso, cómo pensar las ambientaciones y las posibles intervenciones de las personas adultas que acompañan e invitan a construir ese ambiente, lo cual incluye pensar qué canciones se seleccionarán o escucharán.

Experiencias de lectura como “Buenos Noches, mamá” o “Buenos días, papá” invitan (además de jugar con el libro objeto) a la renarración a partir de gestos, movimientos y juegos corporales. Al ser un relato iterativo (es decir, se repite la misma acción, pero cambian los personajes) es fácil de memorizar y ponerlo en juego corporalmente. En ese sentido, cabe destacar en este período de las infancias la importancia de la narración y renarración de historias, poesías o rimas, que además de revivir el placer estético de decirlas o escucharlas, permite reforzar las experiencias con el lenguaje a partir de la repetición y la escucha. Por ello se sugiere la narración de la misma historia en diferentes soportes como, por ejemplo cuentos de mesa/con objetos (si luego serán manipulados por los niños y niñas preferentemente los realizados con materiales nobles como los textiles, madera, etc.) o con títeres de dedos. Por otro lado, un hermoso libro para compartir antes del momento del descanso con los más pequeños y pequeñas (y los más grandes también) es “Osito”, con ilustraciones de Maurice Sendak. Como se mencionó en el apartado anterior, cada relato de este libro (como por ejemplo “Osito tiene frío”) invita amorosamente a recrear desde la ficción el vínculo afectivo de una mamá osa quien desde la palabra, la mirada, el gesto, narra breves y sencillas historias a su bebé oso.

POSIBLES RELACIONES CON OTROS CAMPOS DE EXPERIENCIAS			
<p>Campo de experiencias para la comunicación y la expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> → Escucha y disfrute de las narraciones orales o lecturas realizadas por el o la docentes. → La percepción, observación y apreciación de producciones artísticas de distintos lenguajes. → La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños y niñas → El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural 	<p>Campo de experiencias lúdicas</p> <ul style="list-style-type: none"> → Compartir y disfrutar experiencias lúdicas en relación con el espacio y el tiempo cotidiano, con los objetos y con los demás como manifestación comunicativa propia y de la cultura. → Participación y recreación del mundo social a partir del juego simbólico, dramático o de representación. 	<p>Campo de experiencias para la formación de la identidad personal y social</p> <ul style="list-style-type: none"> → Manifestación y reconocimiento de sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones y la de los demás. → Reconocimiento progresivo de su imagen, de su nombre. → Desarrollo de la confianza en su capacidad para comunicarse, para preguntar, para plantear su iniciativa, ampliando sus experiencias y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos. 	<p>Campo de experiencias para la formación de la identidad personal y social</p> <ul style="list-style-type: none"> → Aproximación al conocimiento y valoración de la historia personal y social (local, regional, nacional, latinoamericana) a través de testimonios del pasado. → Valoración y respeto por las diversidades culturales (pluriculturas), sus creaciones, símbolos, desde las vinculaciones con las desigualdades económicas y el ejercicio diferencial del poder (hegemonía).

		<p>→ Respeto por diversidad lingüística, cultural, ética.</p> <p>→ Conocimiento de diversos modos de ser en la sociedad: mundo simbólico, costumbres, hábitos y normas que permitan aprender a estar con los demás.</p>	
Propuestas integrales			
<p>Apreciación de obras pictóricas: La noche estrellada - La terraza de café por la noche de Vincent Van Gogh. Repertorio musical: "De cómo nació la noche" interpretada por Magdalena Fleitas y Mariana Baggio</p> <p>Escritura de biografía/diario de crecimiento junto con objetos o fotografías. Danzas referentes a tiempos de cosecha, a los comienzos de ciclos.</p> <p>Juego dramático - juegos con rimas, con el cuerpo, el movimiento y la musicalidad. Títeres de dedos-Relatos y cuentos de mesa- Teatro de objetos Textos literarios alusivos: "Buenas noches mamá" - "Buenos días papá" - "Osito - otros. Re-narración a partir de gestos, movimientos y juegos corporales.</p>			

Estas son sólo algunas alternativas entre los diversos recorridos e itinerarios sugeridos a lo largo de esta propuesta, e invitan a que cada docente lector, cada docente lectora de este desarrollo curricular, reconstruya desde sus experiencias otras posibilidades. En este sentido, queremos destacar la importancia del rol docente y su formación cultural y artística. Por ello es crucial un o una docente que indague y busque ampliar su propio horizonte de experiencias en la búsqueda de nuevos saberes que indudablemente abrirán las puertas al desarrollo de la creatividad y diversidad en las propuestas didácticas que se desarrollen en las instituciones de educación inicial del territorio rionegrino. Como se señala en el Diseño Curricular para la Educación Inicial Río Negro, 2019:

En este marco se recomienda que los y las docentes disfruten y vivencien diversas experiencias artísticas y culturales, como productores y espectadores, para poder propiciar el acercamiento de los niños y las niñas a los Lenguajes estético-expresivos desde la emoción y la sensibilidad. Esto supone asumir nuevos desafíos que implican la necesidad de estar actualizados en consonancia con el contexto contemporáneo y las transformaciones en las formas de comunicación, artísticas y culturales. Esto también implica la construcción desde una mirada crítica en torno a los cambios que redefinen las concepciones de arte, cultura y la puesta en valor de las experiencias vinculadas con los Lenguajes estético-expresivos. Para esto es fundamental no perder de vista que en cada experiencia estética vivenciada algo de la humanidad nos atraviesa como adultos o adultas, en ese sentido nos hace ser "pasadores de humanidad", es decir, transmisores y mediadores de la cultura. Cabe destacar asimismo que los lenguajes estéticos-expresivos incluyen la ética en su concepción y se posicionan en relación con ciertos valores humanos que también construyen la subjetividad de los niños y las niñas. Por lo tanto, es fundamental pensar en un educador, una educadora capaz de experimentar la cultura y el arte como un acto de amor y responsabilidad por su tarea diaria. (2018:200)

Agradecemos al Jardín Maternal Comunitario N° 18 y Jardín de Infantes 101 de El Bolsón por algunas de las fotos compartidas.

6.GLOSARIO

Apreciación: se refiere al contacto sensorial con el entorno, la interacción y la comprensión de aquello que la experiencia deja. Las primeras experiencias estéticas vivenciadas por los niños y niñas, devienen de las percepciones de su entorno natural y social. En un proceso que los llevará al campo de lo simbólico, las percepciones van a ir diferenciándose, considerando las particularidades de cada lenguaje; aunque la condición de globalidad en relación a la percepción estética se sigue manteniendo. Ya en el terreno de lo simbólico, y con el acompañamiento de un otro significativo, las sensaciones y emociones podrán ser identificadas o sea, nombradas, codificadas. Es entonces en este proceso de nombrar y registrar en lo que se percibe y dar una valoración subjetiva, cuando podemos hablar de apreciación. En las apreciaciones se produce una evocación del imaginario, generando una trama entre sentimiento, emoción y la palabra que nombra, a través de acciones en las que el niño y la niña señalan lo que les llama la atención, se sonríen o no, se conmueven, verbalizan lo que les sucede, reflexionan y piensan. Si bien apreciación y percepción tienen sentidos y desarrollos conceptuales diferentes, ambas están ligadas considerando así que las experiencias se entrelazan constantemente.

Arte: se entiende por arte la forma de expresión humana realizada a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales como la danza, la música, la poesía, la pintura, la arquitectura, las artes escénicas y la escultura. A través del arte el ser humano manifiesta sus ideas y sentimientos y resignifica su relación con el mundo. La definición de arte es subjetiva, abierta al debate y esencialmente está atravesada por la diversidad de conceptos inherentes al contexto socio-político y filosófico propio de cada época, así es que el hecho artístico adquiere diferentes criterios de valoración. Por ejemplo a partir del siglo XIX los conceptos de belleza y estética, presentes en las manifestaciones artísticas, se re-significaron con la aparición del período romántico donde la belleza se asoció a la expresividad, la realidad y lo infinito, promoviendo el realismo y dando lugar a la fealdad como valor. Asimismo, a partir del siglo XX los diferentes movimientos de vanguardia abordan el arte como sinónimo de transformación y transgresión. (D.C. para la Educación Inicial Versión 1.0. Río Negro, 2019: 134).

Contextualización: Este grupo de experiencias propone una instancia de reflexión en relación a lo acontecido en los procesos de apreciación, de exploración y de producción creativa. A partir del lenguaje verbal, los niños y las niñas pueden construir conceptos partiendo de la reflexión de las experiencias vividas. Las experiencias de contextualización-reflexión, son instancias grupales o no, en donde ponen en palabras las vivencias, hacen una recapitulación de las acciones que se llevaron adelante en las propuestas y practican la escucha atenta y el uso de la propia palabra, constituyéndose como valiosas experiencias de aprendizaje.

Corporeidad: Cuando hablamos del término corporeidad nos referimos a una determinada dimensión del cuerpo que remite a lo que está más allá de lo físico o lo fenomenológico. Habla de cómo sentimos, vivimos, percibimos y realizamos nuestro cuerpo, o como se presenta el mismo de una manera multidimensional; atravesada por las vivencias, el entorno, los recuerdos y fundamentalmente por la forma en que el lenguaje lo ha ido contorneando y marcando. Entonces la corporeidad es una construcción que está aparejada a la constitución subjetiva; y que por lo tanto se va desarrollando desde los primeros encuentros con el Otro. Este se halla encarnado por aquellos sujetos que nominen, se responsabilicen y hablen a este niño, a esta niña; e irán progresivamente (muchas veces sin saberlo) demarcando su corporeidad. De esta manera se van dando los procesos de imitación, identificación y atribución de los diferentes elementos que conforman su cuerpo. Podemos decir que el cuerpo va adquiriendo su "forma", una forma singular que se manifiesta tanto a nivel consciente como inconsciente.

Estos elementos se reflejan en el percibir, hacer y sentir de los niños y las niñas que progresivamente entran en un diálogo, que es primero tónico; y que luego se acrecienta con las posturas, gestos, movimientos, sonidos y palabras. Se plantea que si bien las corporeidades nacen desde el Otro, debe haber cierto grado de consentimiento por parte de los sujetos para abrirse a recibir esos encuentros que toman el sesgo de experiencias, con todo lo que ello implica. Es condición básica para el establecimiento de esta relación primera, y prototipo de las por venir, nuestra condición de base de vulnerabilidad y desamparo. Y de allí nuestra necesidad de pasar por el Otro, que nos humaniza. De lo que resulta uno de los condimentos de inicio de la corporeidad. Es decir el reconocernos en nuestros cuerpos como miembros de una especie, una cultura y como seres sexuados.

Cabe acotar que la corporeidad representa para el sujeto un saber sobre sí mismo, que posee un carácter no transmisible, que es en cierto modo enigmático; pero es sumamente valioso y le cuesta al sujeto lo que pagó obtenerlo, y para ello tuvo que pasar por la experiencia. Es en definitiva el cuerpo en acto.

Cultura: Este concepto puede ser definido como “el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas” (García Canclini, 1989:25). La cultura involucra un conjunto de prácticas, haceres y decires inherentemente humanos desarrollados en tiempos y espacios absolutamente diversos, lo que implica considerar al concepto de cultura dentro de esa diversidad. Las culturas se constituyen en el interior de diversos campos (en el sentido que propone el sociólogo francés Pierre Bourdieu) como territorios de disputas, interacciones, alianzas y conflictos, es decir, son espacios de construcción y disputa de poder. Como sujetos, interiorizamos y reproducimos ese conjunto de reglas, normas, conductas, etc., que se conforman dentro de cada campo (habitus, como menciona Bourdieu). “Desde una mirada antropológica, el término cultura involucra toda manifestación de un grupo social desde sus expresiones artísticas, su cosmovisión, sus usos y costumbres, su sistema de creencias y organización social. Estos conceptos y sus diversas concepciones atraviesan los sentidos de las experiencias estético expresivas y su lugar en cada época y momento histórico”. (D. C. para la Educación Inicial. Versión 1.0 2019: 134)

Escenarios: Espacios creados con intención pedagógica con el propósito de ofrecer a los niños y niñas un momento ficcional, un territorio de juego, de las experiencias sensoriales y perceptivas, que despierten el deseo de conocer y explorar el mundo y que propongan desafíos necesarios para generar aprendizajes significativos, que inviten a traspasar la frontera indómita (Montes, 1999), para ingresar a escenas lúdicas y al mundo ficcional, real o fantástico.

Los escenarios pueden ser permanentes, disponibles en los tiempos cotidianos, o bien escenarios móviles, que son aquellos que se crean eventualmente para determinadas intenciones educativas (Soto y Violante, 2008). Los escenarios permanentes, pensando en un período determinado de tiempo, están presentes en las propuestas de multitarea, con el propósito de que los niños y las niñas puedan optar y elegir sus acciones, disponiendo de micro escenarios temáticos. Algunos escenarios pueden estar preparados para la lectura, otros para la apreciación visual y creaciones plásticas, otros para las apreciaciones y exploraciones sonoras, y para variadas posibilidades más. Las propuestas de cada escenario estarán en concordancia con las intenciones pedagógicas de proyectos o unidades didácticas. En estos escenarios, es necesario considerar la selección de los objetos que se ponen a disposición de los niños y las niñas, las imágenes, los juguetes, los repertorios musicales y literarios, teniendo en cuenta los materiales, las funcionalidades, la calidad estética (forma, textura, color, musicalidad), su potencial polisémico y su pertinencia cultural.

Estética: Desde su etimología el término remite a lo sensorial y a lo sensible propio de la condición de ser humano. La estética establece una relación directa con los sentimientos. Para Elena Olivera, la estética implica un espectro amplio de “representaciones sensibles de la experiencia

humana” (Oliveras, 2004:21), que conectan al ser humano con sí mismo, y que generan una mayor consciencia de sí. Para la autora, la estética abarca sólo las representaciones sensibles que devienen de las creaciones artísticas.

Según Sara Pain (1998), el hecho estético en sí está constituido por las cualidades sensibles de cada lenguaje como forma, textura, color, luz, en relación con lo visual; altura, timbre, ritmo, en relación a lo sonoro; la palabra poética y sus múltiples recursos; el movimiento y la expresividad corporal en espacios de danza, teatro en todas sus formas; la exploración expresiva de la voz para cantar, dramatizar, narrar, etc. La riqueza de los elementos de cada lenguaje presente en los objetos de arte que se ofrecen a los niños y niñas, sean objetos, juguetes, canciones, videos, cuentos, imágenes, etc., propiciará una mejor calidad estética de los mismos y las posibles experiencias que a través de ellos vivencien. La imaginación y la creatividad de cada sujeto establecen una relación directa con la calidad y cantidad de experiencias estéticas vividas. Las experiencias se suceden unas a otras, se inscriben y se imprimen en la memoria y estarán a disposición de los sujetos cuando se las necesite. Estas impresiones quedan guardadas en lo que Georges Jean describe como imaginario.

Experiencia: Cuando hablamos de experiencia, nos remitimos a aquello que nos acontece y nos atraviesa, sin que podamos preverlo ni anticiparlo. Es lo que nos toma por sorpresa sin que ningún saber pueda dar cuenta de ese suceso, pero que nos afecta en lo más profundo de nuestra subjetividad. Por ello se dice que la experiencia es intrínseca al sujeto, y que no hay sujeto sin experiencia.

Es la fuente de formación y transformación del sujeto. En este sentido el sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto y afectado. En ella se pone en juego la constante relación entre la construcción y la deconstrucción, dado que se presenta en el campo de lo contingente e impredecible; pero que luego deja un resto de saber, de un saber hacer, que puede ser transmitido mediante la narración. Entonces este saber no es de apropiación sino del orden de lo común, de lo que hace comunidad y resuena en cada uno de manera singular. Larrosa dice: “la experiencia configura una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)” (Larrosa, 2016, p. 26)

Experiencia estética: Desde su etimología el término estética remite a lo sensorial y a lo sensible propio de la condición de ser humano. La estética establece una relación directa con los sentimientos. Para Elena Olivera, la estética implica un espectro amplio de “representaciones sensibles de la experiencia humana” (Oliveras, 2004:21), que conectan al ser humano con sí mismo, y que generan una mayor consciencia de sí. Para la autora, la estética abarca sólo las representaciones sensibles que devienen de las creaciones artísticas. Por otro lado, para Gabriela Goldstein (2012), las experiencias estéticas responden a un territorio más abarcativo, y define el concepto de experiencias estéticas como aquellas del orden de lo sensorial y sensitivo, que imprimen huellas representativas en los sujetos denominados impresiones estéticas. Parafraseando a la autora, se puede decir que las impresiones estéticas son fundacionales del psiquismo, del yo, del sí-mismo, por lo cual construyen la historia desde la cual inicia su camino y se constituye el sujeto. Estas experiencias las vive el ser humano desde el nacimiento a partir de su relación con el ambiente, con la educación, con los sucesos de la vida y también con el arte. Por lo tanto, podemos sintetizar que las experiencias estéticas, por su carácter subjetivo, se constituyen como un puente de encuentro del sujeto con sí mismo, transcurren a través de los sentidos, provocan emociones, y éstas impresionan en el inconsciente siendo de carácter puramente subjetivo.

Imaginario: George Jean describe al imaginario como un depósito, renovado incesantemente, constituido por imágenes, sensaciones, percepciones; este se constituye a lo largo de toda la existencia. El imaginario halla sus fuentes en lo real y pasa necesariamente por los órganos de los sentidos. [...] Porque nuestro imaginario está siempre en acción (Jean. G, 1991. En: López. M.E, 2013).

Instalaciones artísticas: Las instalaciones son una forma de representación del arte contemporáneo, en las que se involucra el espacio y los objetos en relación a una idea que el o la artista quiere expresar. Muchas veces permite que un espectador activo “entre en juego” en el momento de su apreciación e interpretación. “Desde la experiencia adquirida en el ámbito artístico, observamos que algunas instalaciones no solo eran transitables, sino que además, ofrecían la posibilidad de ser transformadas. Es decir, se permitía e invitaba a interactuar con ellas como parte del proyecto, expectativa o devenir del espacio ofrecido por el artista.” Abad Molina.J, Ruiz de Velasco Gálvez.A (2014) La propuesta de las instalaciones. Disponible en: https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrcoruna/aulavirtual2/pluginfile.php/8913/mod_resource/content/0/BLOQUE_1/LA_PROPOSTA_DE_LAS_INSTALACIONES_Javier_Abad_2014.pdf

Consultado 26/08/2018

Interculturalidad: con este concepto se hace referencia al proceso de interacción entre culturas, a través de procesos de comunicación, intercambio entre grupos humanos que pertenecen a diferentes personas, agrupaciones, comunidades,... Supone la construcción de lazos horizontales, en los cuales ningún grupo está por encima de otro, ni supone la sumisión de unos sobre otros, o la hegemonía cultural. Promueve el diálogo, la integración sin perder identidades y desde una mirada dinámica, descentralizada y plural del concepto de cultura. En ese sentido, la interculturalidad promueve un enfoque integral que incluye la construcción de relaciones equitativas desde una mirada sistémica que aborde diversidad de perspectivas (históricas, culturales, educativas, políticas, sociológicas, religiosas, ambientales,...) y que ponga en valor el intercambio de los saberes y conocimientos de los pueblos para el fortalecimiento y enriquecimiento de sus identidades y comunidades.

Lo lúdico: Leemos a lo lúdico como algunos elementos propios del jugar que aparecen en la dimensión del Campo de la Comunicación y la Expresión, y cercano a la labor docente y al Arte. Por un lado lo lúdico, nos habla de libertad de movimiento, de la expresión de las pulsiones vitales que encuentra un canal fructífero de puesta en acto, que se encauzan en el hacer, en la expresión simbolizada. Por otra parte, se destaca su carácter festivo y de disfrute, que comportan las manifestaciones propias de las diversas culturas y la transmisión generacional y comunitaria, teñidas de rituales y re-inversiones; y en ese sentido se homologa al Arte respecto al vínculo con la creatividad.

A su vez lo lúdico se manifiesta abierto a la espontaneidad y a las experiencias estéticas por su relación con la contingencia y lo azaroso de los encuentros; y aunque se rige por determinadas reglas intrínsecas, está sujeto a libre elección y a su aceptación o no. Lo que conlleva a la construcción de símbolos y sentidos compartidos.

Paisaje sonoro: concepto que en la década del 70 acuñó el compositor y ambientalista canadiense Murray Schafer, quien junto a su grupo de trabajo definió el término soundscape a partir de las palabras en inglés sound (sonido) y landscape (paisaje) refiriéndose así al conjunto de sonidos que conforman el ambiente sonoro del entorno natural y social, incluyendo entre estos últimos las composiciones musicales, montajes analógicos y digitales. Schafer propone apreciar y contemplar las diversas sonoridades, tomando conciencia acerca de la importancia de la verdadera escucha y del impacto que produce el exceso de ruidos y sonidos en la vida de los individuos de las sociedades contemporáneas.

Percepción: La percepción entrama lo sensible, los sentidos y lo cognitivo. Estas experiencias son estéticas cuando interviene la emoción y la conmoción al contacto con los objetos, con la voz humana, con los sonidos, las luces, todo aquello que rodea al niño y la niña y que está atravesado por los afectos y los encuentros con aquellos otros. Las experiencias de percepción serán acompañadas por la palabra será de suma importancia para que esas percepciones sean experiencias alfabetizadoras. Para Soledad Carlé (1987), la percepción depende tanto del estímulo sensorial como del sujeto que recibe el estímulo, por lo cual podemos decir que la percepción es, al igual que la experiencia, particular y única.

PRESENTACIÓN DE SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Producción: En este eje encontramos a las experiencias relacionadas con las acciones y las transformaciones que se producen al interactuar en el entorno, en los encuentros con los objetos culturales y naturales y desde la propia experiencia. En últimas investigaciones que se realizaron en torno a los lenguajes artísticos en la Educación Maternal, se evidenció un proceso secuencial de experiencias que van desde el descubrimiento de sus huellas en los materiales y la exploración de las posibilidades hacia las primeras producciones simbólicas y la primeras representaciones y creaciones intencionales (Brandt et al., 2011). Las exploraciones vienen de la mano de la curiosidad, de la necesidad conocer. Los niños y las niñas conocen su entorno a partir de los ensayos que vive en él y es desde la necesidad de conocer que desarrolla la creatividad y la resolución de problemas. Como devienen de las necesidades, y estas son relativas a cada sujeto, podemos decir que cada sujeto tiene sus propias formas de explorar. Desde la exploración se llega a la producción creativa, como modo de expresar y representar lo percibido y apreciado, y son los lenguajes los que le aportan los elementos propios para poder comunicar.

Símbolo: Partiendo de los sentidos de donde deriva la palabra, a saber: juntar, reunir, encontrar reconocimiento mutuo; observamos que refiere a la entrada en el mundo en relación, con otros, en comunidad. Abad Molina agrega que: “La función simbólica o semiótica es la capacidad de imaginar y recordar situaciones, objetos, animales o acciones sin que estén presentes en ese momento ni sean percibidos por los sentidos” (Abad Molina, 2016, p. 29) O sea que se refiere a la representación de algo que no está presente, o no muestra o se percibe su presencia. Nos habla de la evocación de lo ausente.

Tomando en cuenta que la etimología proviene de una palabra griega, que remite a la unión de dos mitades de un objeto partido (originalmente de arcilla), en función de un contrato o acuerdo. Se desprenden dos posiciones acerca de su carácter comunicacional; una de ellas que refiere al encuentro o reunión de significación, más universal u homogéneo; y otro sentido que subyace y habla de significaciones fluctuantes, en movimiento, plausibles de transformación en las culturas; ya que una vez rota la completud del objeto originario, el objeto ya no es igual, se ha transformado. De allí que los símbolos nunca pueden decir todo sobre el objeto; sus representaciones son siempre parciales o incompletas. La formación de los primeros símbolos está íntimamente relacionada con la comunicación y el desarrollo de las funciones comunicativo-expresivas.

7. Bibliografía

- Abad Molina, J., Ruíz de Velasco Gálvez, A. (2017) "El juego simbólico", Barcelona. Noveduc - Graó
- Abad Molina, J. (s/f) "La configuración del espacio en la escuela infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana". CSEU La Salle. Disponible en <https://docplayer.es/4631660-La-escuela-como-ambito-estetico-segun-la-pedagogia-re...> Consultado el 07/12/2018
- Agamben, G. (2015) "Infancia e historia", Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora S.A.
- Akoschky, J. (2000) "La música en el nivel inicial"; D. C. para la Educación Inicial Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.
- Akoschky, J. (2016) "Escuchar, cantar, tocar. Compartir experiencias musicales en los primeros años" en Soto, C. y Violante, R. "Experiencias estéticas en los primeros años", Buenos Aires, Paidós.
- Arizpe, E. Morag, S. (2014) Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barauskas, A. (2011). Ludicidad, jugar es una cosa seria. Editorial Capodarco Fermano Edizioni: Madrid.
- Bauman, Z (2006) Vida líquida, Barcelona, Paidós
- Bauman, Z-Tester, Keith (2002) La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones, Barcelona, Paidós.B
- Bianchi, L. (2018) "El modelado escultórico en el Jardín de Infantes ". En: Descubrir las artes visuales en la educación infantil, Buenos Aires, Puerto creativo.
- Brandt, E., Soto, C., Vasta, L., Violante, R. (2011) "Por la senda de la experiencia estética" Buenos Aires, Biblos
- Bruner, J. (2008) Realidad y mundos Posibles. Madrid: Gedisa
- Cabanellas, I., Hoyuelos, A. (1999) "Mensajes entre líneas", En: Educación Plástica: Expresión, arte, creación. N°12. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Cabrejo Parra, Evelio. (2001) La lectura comienza antes de los textos. En: http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf. Fecha de consulta: 20 de octubre de 2018
- Camargo, M., Suárez, D. y Reyes, Y. (2014). La literatura en la Educación Inicial. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.
- Castedo, M. et al. (2008). La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela. Buenos Aires: D.G.E. y C.
- Chambers, A. (2007). Dime: Los niños, la lectura y la conversación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2009). El ambiente de lectura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Colomer T, Kümmerling-meibauer, B, Silva Díaz, M Nuevas aproximaciones al libro-álbum. Barcelona: banco del libro-gretel, 2010.
- Calmels, D (2013) "Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio", Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Calmels. D, Lesbegueris. M (2013) Juegos en el papel", Buenos Aires. Puerto Creativo.
- Dufour, M.(1998) "Memoria, tiempo y música". A parte Rei: revista de filosofía. España.
- Cornu, L. (2012) "Experiencia y metáfora de la danza como acto puro de la metamorfosis" en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Educar (Sobre) impresiones estéticas. Serie: Seminarios del CEM. Entre Ríos, La hendija.
- Hanán Díaz, Fanuel. (2007) Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Grupo Editorial Norma (Colección Catalejo)
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Versión 1.0 Provincia de Río Negro (2019). Ministerio de Educación y Derechos Humanos.
- Eslava. C (2017) "Entorno y Educación: Un tejido invisible. Un viajes de la Ciudad al aula", Revista internacional de Educación para la justicia social (RIEJS), 2017,6(1). 157-179. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7659/7948>. Consultado 5/11/18
- Galeano, E. (2004) "Bocas del tiempo", Buenos Aires. Siglo XXI de España Editores S.A. en coedición con Siglo XXI Editores - Ediciones del Chanchito.
- Gonzalez Orellana, L. Narración oral: Espacio privilegiado de la fantasía. Disponible en: <http://www.laurapitluk.com.ar/Articulos/ArticuloOtros1.pdf>. Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2018
- Halbwachs, M., "La mémoire collective chez les musiciens", Revue Philosophique, 1939, III-IV, p. 136-165. Traducción española de R. Ramos Torre "La memoria colectiva de los músicos", recopilado en Tiempo y sociedad, Siglo XXI y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), # 129, Madrid, 1992, p. 35-62.
- Halliday, M. (1983 [1978]). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibarlucea Aguirre, A (2015) "Una práctica experimental con la arcilla en favor del proceso creativo infantil" ANIAV Asociación Nacional de Investigación en Artes Visuales .En II CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN ARTE VISUALES. Editorial Universitat Politècnica de València. 880-889. doi:10.4995/ANIAV2015.1199 Disponible en : <http://hdl.handle.net/10251/88450> Consultado 28/11/2018
- López, M. E. (2014): Música, poesía y Lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Cultura de Colombia, Filosofía y Megalópolis.
- López, M.E. (2009). Protoliteratura, Significación de la narración en la vida de los bebés y niños pequeños", ponencia presentada en el 14.º Encuentro Internacional de Narración Oral 'Cuenteros y cuentacuentos' bajo el lema "Escuchar, antesala del pensar", 35.ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

- Malagarriga T. y Valls, A. (2003) "La audición musical en la educación infantil" - Propuestas didácticas. Ediciones CEAC: Barcelona, España.
- Mariluan.A, Medina.J (2012) "Instrumentos de barro. Tierra que canta". Buenos Aires: Edición independiente.
- Marotta, E. I., Rebagliati, S., Sena, C., y Ramírez, P. (2009). "Pensando la enseñanza". En ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. Colección: "La educación en los primeros años. De 0 a 5". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mélích, J.- C. (2006) "Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación", Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Montes, G (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plan Nacional de Lectura (2008). Buenos libros para leer, buenos días para crecer. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.
- Paynter, J. (1991) "Oír aquí y ahora"; Buenos Aires. Ricordi.
- Pérez Saabi, M. (2010). Literatura infantil y alfabetización. Ponencia presentada en el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Petit, Michelle, Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México, Fondo de Cultura
- Porstein, A (2011) "Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal", Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Quignard, P. (2016) Sobre lo anterior. Último Reino II. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Romero Constable, R. (2018) Música: el tiempo hecho sonido. En: <http://aion.mx/author/roberto-AION.MXI>, Nro. 45, año 8.consultado 26/11/2018
- Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá: Norma.
- Sassano M. (2015) El cuerpo como origen del tiempo y del espacio. Enfoques desde la Psicomotricidad, Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Schafer, M. (1975) El rinoceronte en el aula. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- Simonovich, A. (2001). La Educación Musical al alcance de todos. Buenos Aires: Edición del autor.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2016) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años. Buenos Aires: Paidós.
- Violante, R. y Soto, C. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Conferencia presentada en el marco del Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: https://drive.google.com/a/bue.edu.ar/file/d/0Bx_irZGIWcSIOHQ1QnliYWdlIMXM/view?usp=sharing

8. ANEXO

PRESENTACIÓN DE REPERTORIO MUSICAL

Para acompañar las sugerencias vinculadas con el lenguaje musical, se proponen algunas piezas musicales instrumentales con la intención de favorecer experiencias de apreciación y disfrute de la música por sí misma, vale aclarar que las obras propuestas se enuncian por su destacable potencial estético y expresivo, tanto en la composición como en la interpretación, por eso se sugiere seleccionar las mejores versiones de cada una, no a modo de prescripción sino con la expectativa de que se constituyan en fuente de inspiración para diversas e infinitas experiencias y propuestas didácticas: actividades, proyectos, itinerarios y recorridos lúdicos, expresivos y de integración con otros lenguajes.

El siguiente listado se elabora a modo de referencia y punto de partida para indagar y conocer otras músicas posibles de ser escuchadas y vivenciadas por bebés, niños y niñas. Además de la denominada “música infantil” se invita a desplegar y proponer una riquísima variedad musical de diferente género y estilo: folklore regional, nacional y del mundo, tango, rock, música ancestral y música contemporánea, música occidental y oriental; compositores denominados “clásicos”, obras inmortales y también melodías de famosas películas, pueden incluirse sin restricción en el catálogo musical de cada lugar, ya sea el hogar o el jardín de infantes:

- Anderson L., El reloj sincopado
- Anderson L., Jazz Pizzicato
- Bach J. S., Minuet en Sol mayor
- Bach J. S., Preludio cello Suite No.1 en Sol Mayor
- Bizet G., Los Toreadores, Intermezzo, Habanera (Carmen)
- Brahms J., Danzas húngaras
- Chopin F., Berceuse
- Chopin F., Vals del minuto
- Debussy C., Arabesque 1
- Debussy C., Pequeño vals
- Delibes,L., Dúo de las flores
- Delibes,L., Galope del ballet Coppelia
- Dvorak A., Humoresque
- Elgar, E., Salut d´amour
- Kodaly, Z.: Reloj musical de Viena
- Mariluan, A., Cantos de raíz mapuche
- Mozart L., Sinfonía de los juguetes, (atrib.)
- Mozart W.A., Variaciones sobre Ah, vous dirais-je, Maman” KV265
- Mozart W.A., Rondó alla turca
- Música de Circo,Circus Band
- Offenbach J., Barcarola
- Offenbach J., Can Can
- Offenbach J., Los cuentos de Hoffmann: La canción de la muñeca
- Pärt A., Fur Alina
- Pärt A., Spiegel im spiegel para violín y piano
- Piazzolla, A.: consultar discografía completa
- Ravel, M. Bolero
- Repertorio de melodías celtas
- Rimsky Korsakov N., El vuelo del moscardón - versiones varias
- Rossini G., Cabalgata de G. Tell
- Satie E., Cymnopedias
- Spasiuk, H., Pynandi - Los Descalzos

- Spasiuk, H., Otras músicas
- Tchaikovsky, P: Cascanueces: Danza del hada Confite, Danza rusa, Danza de las flautas, Vals de las flores.
- Tchaikovsky, P: Romeo y Julieta
- Verdi, G.: Marcha triunfal de Aída
- Vivaldi, A., Las cuatro estaciones

PRESENTACIÓN DE SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

A continuación, se presenta una posible selección de textos vinculados con el itinerario TIEMPO en los diversos sentidos presentados. Muchos de estos textos formaron parte de las entregas de libros correspondientes a las Colecciones de aula/sala⁴, Colección Bibliotecas institucional que fueron entregadas a las instituciones educativas de nivel inicial a través del Ministerio de Educación Nacional (Secretaría de Políticas Socioeducativas).

-Antes y después. Texto e ilustraciones de Anne Margot Ramstein y Matthias Aregui Editorial: Libros del Zorro Rojo (Buenos Aires, 2014)

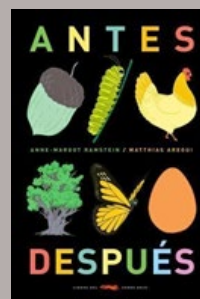
Toda encina milenaria fue anteriormente una bellota, del mismo modo que la colorista mariposa fue oruga. Un gorro ha de ser tejido desmadejando un ovillo de lana que en su momento tejió un huso, después de que alguien esquilase una oveja. La paciencia que le supone a la araña armar una de sus telas es equiparable a la que requiere levantar un puente, y no poco temple se necesita también para construir un castillo de naipes. Antes después se encarga de enseñarnos lo complicadas que son a veces las cosas más sencillas.

-¿Qué es el tiempo? Autor: Antje Damm Editorial: iamiqué (Bs. As., 2013) Este es un libro que habla sobre el tiempo. De mucho tiempo y de poco tiempo. Del día y de la noche. Del verano y del invierno. Del tiempo para jugar y del tiempo para ir a la escuela. De tiempos que dejan marcas y de tiempos que pasan volando. ¿Cuánto dura un momento? ¿Cómo vives el tiempo? Tómame un tiempo para pensar sobre el tiempo.

-¡Es hora de dormir, papá! Autores: Coralie Saudo (escritora) Kris Di Giacomo (ilustrador) Editorial: Norma (Bs. As., 2015) Esta historia alegre, dulce y graciosa invierte los roles del extenuante ritual de ir a dormir que los padres conocen tan bien. Pero aquí no es un niño quien no quiere ir a la cama, sino un papá grande y fuerte.

-Por una noche Autores: Mario Lillo (escritor) Cubillas (ilustrador) Editorial: Macma – La Bohemia. Colección: Comunidades (Bs. As., 2015) Relato basado en la leyenda Aymará “La noche del tatú”.

La colección Comunidades publica relatos tradicionales de las culturas de todo el mundo, que por sus migraciones han tenido influencia fuera también de su tierra. El objetivo es convidar a los lectores con otras culturas. Porque solo se ama lo que se comprende, y solo se comprende lo que se conoce. En un tiempo, los pueblos del altiplano no tenían noche. La historia comienza el día en que un cóndor le susurra a la pequeña Amaru que el cuy (un pequeño ratón) tiene su noche. Así, Amaru y su hermano comenzarán a buscar una noche adecuada.



⁴ Consultar cuadernillo de presentación Colecciones de aula <http://www.bnm.me.gov.ar/giga/documentos/EL005470.pdf>

Diversos mitos y leyendas de culturas diversas (pueblos originarios, del oriente y un gran etc.) también refieren al tiempo con diversas historias vinculadas con el tiempo en diversos sentidos (día-noche, estaciones del año, juventud-vejez, etc.). Se sugiere la indagación y la puesta en valor de la literatura oral que circula en diversas comunidades

-Comienzos y finales Autores: Liliana Arias (escritora) Tania de Cristóforis (ilustradora) Editorial: Uranito Colección: Pequeños lectores (Bs. As., 2013)

Esta es la historia de los primeros rayos de sol y del ocaso, de una oruga transformándose en mariposa y una flor marchitándose, de renacuajos convirtiéndose en sapos y de los frutos maduros que se caen de los árboles, de un pájaro aprendiendo a volar y del final de los ríos cuando llegan al mar. Es el cuento de un nacimiento y una muerte, de una abuela y una nieta entrelazadas en un abrazo interminable, como un tejido de flores

-El cerezo Autora: Alba García- Puig (escritora e ilustradora) Editorial: Aité Chilcán (Bs. As., 2015)

En este cuento a la pequeña Maribel su abuelo le ha regalado un pequeño explica cómo debe cuidarlo. Impaciente no crece decide tratarlo de mane

-Un día diferente para el señor Amos Autores: Philip Stead (escritora) Erin Stead (ilustradora) Editorial: Océano (Bs. As. 2011)

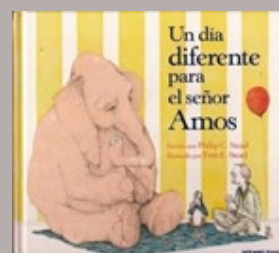
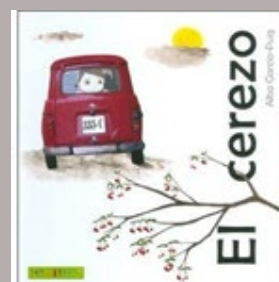
Amos McGee es un entrañable guardia del zoológico. Todos los días visita a sus amigos: el elefante, la tortuga, el pingüino, el rinoceronte y la lechuga. Pero un día... "Aaaaaa-chú". Un terrible resfriado le impide ir a trabajar, y es una estupenda ocasión para que sus amigos le demuestran

-Buenas noches, mamá. Autor: Imapla. Editorial: Océano (Barcelona, 2011)

Theo es un niño como cualquier otro, no se quiere dormir —su habitación está llena de monstruos— y por si fuera poco, cuando lo hace, se despierta muy temprano porque ¡hay muchas cosas que quiere ver! Sus padres son los que sufren las consecuencias, claro. Su mamá tiene que espantar a los seres imaginarios en la noche, y su papá tiene que despertarse todas las mañanas con las tiernas travesuras de su pequeño. "Buenas noches, mamá" y "Buenos días, papá", dos obras para recordar y volver entrañables dos momentos especiales en la vida de los pequeños: el momento de levantarse y la hora de ir a dormir.

-El menino Autora: Isol (escritora e ilustradora) Editorial: Océano (Bs. As. 2015)

Un día como cualquier otro, en un barrio común y corriente, mientras la gente está ocupada en sus cosas, ocurre algo que rompe con la sucesión ordenada de los días: un bebé cae literalmente del cielo. "¡Agárrenlo para que no se caiga!", grita la mamá. "¡Lo tengo!", se agita el papá. Este hermoso libro narra la llegada del nuevo bebé y cómo este hecho



transforma la vida familiar. La obra permite a los pequeños lectores entender lo que significa cuidar a un recién nacido. Describe las características y actividades del recién llegado. Es, asimismo, una mirada llena de gracia a los primeros años de un niño.

-El tiempo de mi casa Autor: Samuel Castaño Mesa (escritor e ilustrador) Editorial: Tragaluz editores (Medellín, 2016)

El tiempo de mi casa es el relato de un universo familiar cuyas actividades orbitan alrededor de un reloj de pared, que con su tictac incansable mantiene los ritmos de la vida cotidiana: la sopa hierve en el fogón, las plantas crecen con el riego, la ropa se seca al vaivén del viento. Pero sabemos que la frecuencia del péndulo, generada por un sistema de pequeños engranajes, no valdría nada si no fuera por el impulso del abuelo. Él es el encargado de darle cuerda al reloj y de no olvidarlo nunca. La falta de alguno de los dos resultaría en una catástrofe para ese pequeño cosmos que funciona con sus propias reglas. La narración la hace un niño, el nieto. Desde su posición, logra ver las fuerzas que se mueven alrededor del reloj, el abuelo y los demás miembros de la casa.

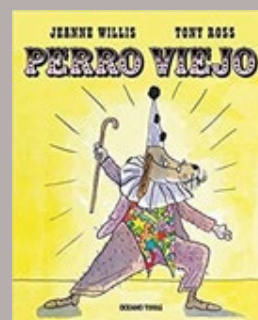
Guillermo Jorge Manuel José Autores: Mem Fox (escritor) Julie Vivas (ilustradora) Editorial: Editores Ekaré Calibrosopio (Bs. As., 2013)

Había una vez un niño llamado Guillermo Jorge Manuel José. Su casa quedaba al lado de un hogar para ancianos y conocía a todos los que allí vivían. Cuando descubre que la señorita Ana Josefina Rosa Isabel ha perdido la memoria, el niño emprende una búsqueda para recuperar los recuerdos de su amiga.

Perro viejo Autores: Jeanne Willis y Tony Ross Editorial: Océano Travesía (Singapur, 2008)

Los cachorros no quieren ir a visitar al abuelo. Y no les faltan razones: siempre habla de lo mismo, huele y es aburrido.... Claro, a menos que se proponga demostrarles que los perros viejos no sólo son sabios, sino que pueden ser MUY divertidos.

Osito Autores: Else Holmelund Minarik (escritora) - Maurice Sendak (ilustrador) Editorial: Kalandraka, 2015. Tras la sobrecogedora experiencia de la II Guerra Mundial, período durante el que trabajó como maestra, Minarik hizo una entrada triunfal -por la calidad de su trabajo y la buena acogida del mismo- en el campo de la literatura infantil con el primer título de lo que luego se convertiría en una reconocida saga. Osito (Little Bear), publicado en Estados Unidos a finales de los cincuenta, presenta una visión amable de los vínculos familiares y sociales, a través de breves narraciones en las que apreciamos cómo el oseño protagonista va descubriendo el mundo y estableciendo relación con los seres de su entorno. Los intentos de protegerse del frío, la alegría de una fiesta de cumpleaños, el deseo de volar por el espacio o las ganas de escuchar un cuento antes de dormir, se convierten en pequeñas historias que nos hablan del valor que durante la infancia tienen las acciones cotidianas, de la importancia de sabernos amados y protegidos y de la felicidad de compartir momentos con nuestros amigos. Con una estética deliciosa



(la elección de las tintas y de un trazo clásico constituye un acierto), que recoge la calidez que rezuma el texto y -herencia de época- una visión muy tradicional de los roles familiares, Sendak pone la guinda a este clásico lleno de encanto.

-Historias de ratones. Autor e Ilustrador: Arnold Lobel. Editorial: Kalandraka. 2015 No existe nada más agradable que dormirnos con un cuento, y si además son como los que cuenta Papá Ratón ¡mucho mejor! Siete historias que harán las delicias de siete ratoncillos y, con toda seguridad, de todos los niños y niñas.

-Frederick Autor e ilustrador: Leo Lionni. Editorial Kalandraka (Bs. As. 1997) Una familia de ratones recoge provisiones y todos trabajan, excepto Frederick, que aparentemente no hace nada. Pero él también se aprovisiona: rayos de sol, colores, palabras... Cuando llega el invierno, comprueban que su labor poética había sido imprescindible para que los ratones pasen mejor la crudeza de la estación invernal. Así, en este cuento, Frederick es aceptado como es. Puede vincularse este relato con la fábula de “La cigarra y la hormiga”

-Cuando sea grande Autores: Magdalena Helguera (escritora) Gabriela Burin (ilustradora) Editorial: Calibrosopio (Bs. As., 2013)

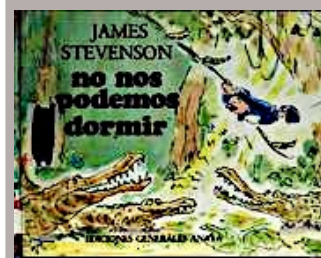
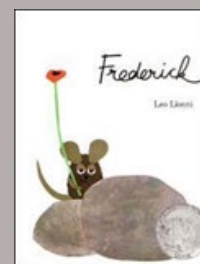
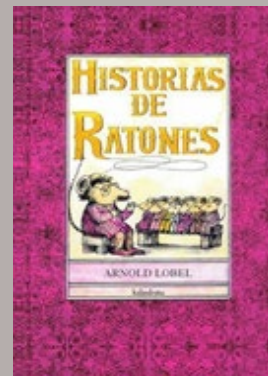
¿Cómo será que te llamen por el apellido y no por el nombre? ¿Por qué siempre se es demasiado chico para lo que uno quiere hacer, pero MUY GRANDE para que lo que los adultos no quieren que hagamos? Poemas desfachatados, irreverentes, para asomarse al imaginario infantil sobre la vida adulta.

No nos podemos dormir (We Can't Sleep, 1982) Autor: James Stevenson Editorial: Anaya (Madrid, 1983)

Dos niños van junto a su abuelo porque no se pueden dormir. El abuelo les cuenta lo que le ocurrió una noche en que tenía la misma dificultad: contó ovejas y nada, por lo que salió a la calle, empezó a correr, se bañó en el mar, cruzó el océano a nado, tuvo que evitar una manada de tiburones que venían hacia él, llegó a un iceberg, allí le atacó un oso polar, y huyendo de él llegó hasta una manada de morsas, el iceberg empezó a derretirse, tuvo que nadar hasta una isla, donde le asaltó un dragón, del que se escondió en medio de unas cebras y luego se escapó saltando de liana en liana para evitar a los cocodrilos, hasta que llegó a un árbol altísimo en cuya copa se encontró una casita en la que había un sillón y un perro, y cuando estaba a punto de quedarse dormido, un huracán elevó la casa por los aires haciéndola atravesar el océano a toda prisa...

El rebaño Autores: Margarita del Mazo (escritora) Guridi (ilustrador) Ser oveja es muy fácil. Solo hay que seguir lo que dice el manual: pasear, comer, dormir... pasear, comer, dormir... y ayudar a dormir. No hace falta pensar, basta con hacer lo que hace el resto del rebaño. Pero ¿qué pasa cuando una oveja no sigue el manual? Que se convierte en... ¡una oveja negra! ¿Y cómo lograr que la oveja número 4 ayude a Miguel a dormir?

Serie Tomasito (Tomasito, Tomasito y las palabras, ¡Qué sorpresa Tomasito!, Tomasito cumple dos, Vacaciones de Tomasito, Tomasito va



al jardín) Autora: Graciela Cabal (escritora) – Sandra Lavandeira (ilustradora)

Toda la serie de Tomasito –seis libros– es un recorrido por los primeros pasos en la vida. Las palabras, los gestos, las experiencias van dando marco a una secuencia entrañable de cuentos para compartir con los más pequeños.

Serie Federico (Federico se hizo pis, Federico no presta, Federico y su hermanita, Federico y el tiempo, Federico dice no, Federico va a la escuela, Federico y el mar) Autora: Graciela Montes (escritora) Claudia Legnazzi (ilustradora)

La serie Federico propone un recorrido por la vida del personaje en distintos momentos de su vida (uno de los libros de la serie problematiza el lugar del tiempo específicamente)

El final del verano Autor: Stian Hole (escritor e ilustrador) Editorial: Kokinos (Bs. As. 2007)

El miedo a pasar etapas, a crecer, a convertirnos en otros, protagoniza este libro con una propuesta formal muy arriesgada. La técnica del collage en el que intervienen la fotografía y el dibujo consigue efectos sorprendentes entre el hiperrealismo y el surrealismo. La voz del protagonista presenta ante el lector un mundo de sentimientos muy delicados y los hace muy cercanos.

-Buenas noches gorila. Autora e ilustradora: Peggi Rathmann. Editorial: Ekaré (Bogotá, 1994) Es de noche en el zoológico y todos los animales se van a dormir. ¿Quién es ese personaje, bajito y peludo, con una llave en la mano y una sonrisa traviesa? Parece que el guardián del zoológico no lo ha visto aún. Pero el personaje sospechoso sabe muy bien cuáles serán los próximos pasos del guardián

-Nanas para otros bichos Autora: Liliana Moyano (escritora) Jorgue Cuello (ilustrador) Editorial: Comunicarte (Córdoba, 2004)

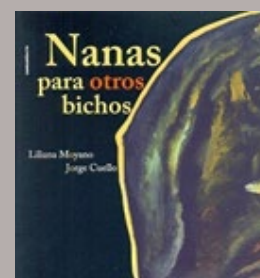
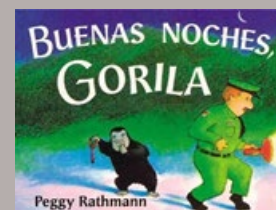
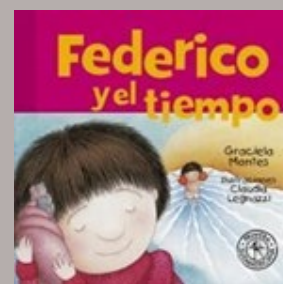
-Nanas para bichos inquietos Autora: Liliana Moyano Ilustradora Ivana Myszkoroski. Editorial: Comunicarte (Córdoba, 2004)

El sueño a veces se esconde, detrás de un árbol o arriba del techo. Para convencerlo de que vuelva a su lugar, nada mejor que susurrarle una nana, una canción de cuna suavecita. Entonces sí, el sueño llega despacio y se acurruca detrás de los ojos del niño.

Para la selección de poesías vinculadas con este itinerario (además de los libros mencionados) se puede consultar las obras de diversos autores referentes como María Elena Walsh, Jorge Luján, Laura Devetach, Silvia Schujer, María Cristina Ramos (por sólo nombrar algunos y algunas argentinas) y un gran etc. Sugerimos algunas antologías:

-Crecer en poesía: poemas para nivel inicial y primario. Colección y antologías presentada por la escritora María Cristina Ramos Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/128387/crecer-en-poesia?>

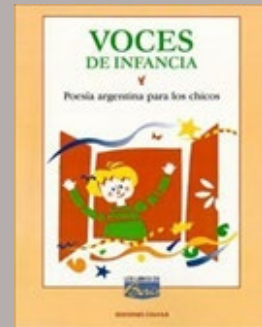
-Voces de infancia Compiladora: María de los Ángeles Serrano Editorial: Colihue (Bs. As., 2000) La poesía, que es una forma de hacer reali-



dad los sueños, nos cuenta y canta en palabras cuyos sonidos y significados trazan hilos que ligan el pasado, el presente y el futuro. Cincuenta poetas y más de cien poemas para los chicos nos revelan la verdadera dimensión que este género adquirió en la Argentina del siglo XX. Sobresalen algunos nombres ya clásicos: Enrique Banchs, José Sebastián Tallon, María Elena Walsh, Javier Villafañe, Elsa Bornemann, Laura Devetach, Beatriz Ferro. Otras inclusiones de esta antología darán a conocer autores y obras que completan un universo sorprendente. En ese universo podrá internarse con placer el lector en un viaje que, sin dudas, aumentará su interés por leer poesía. Así, este libro renovará también el reclamo insistente de muchos lectores que a veces recibimos como pregunta: ¿por qué no se editan más libros de poemas para chicos?

-Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana. Compiladora: Ana Garralón. Teresa Novoa (ilustradora). Editorial: Anaya (Madrid, 2002)

Una exquisita y variada selección de la obra de veintiséis poetas hispanoamericanos, que representan las diferentes culturas de sus respectivos países -desde México hasta Tierra de Fuego-, y que tienen un rasgo en común: todos dedicaron, en algún momento de su vida, versos a los niños. Ritmo, ingenuidad y musicalidad caracterizan estas poesías, cuyos temas reflejan el mundo mágico de la infancia.



-Por último, se comparte el **link para consultar un posible Itinerario vinculado con las estaciones del año**: <http://apegoyliteratura.es/seleccion-de-libros-y-cuentos-sobre-las/>