

Viedma, 19 Mayo 1999

VISTO:

El Expediente N° 93.255 – GC – 99 del registro del Consejo Provincial de Educación, y;

CONSIDERANDO:

Que la Provincia de Río Negro inició un proceso de Adecuación Curricular en el marco de la Ley Orgánica de Educación N° 2444 Título II, Capítulo 1, Artículos 21°, 22°, 23° y 24°;

Que en este proceso de adecuación se tomó como marco de referencia al Anexo Curricular específico para Jardín Maternal Versión 1, vigente desde el año 1995 y el Diseño Curricular para el Nivel Inicial, Versión 1.1, vigente desde el año 1997, aprobado por Resolución N° 496/97;

Que en el proceso de elaboración del citado diseño fueron convocados especialistas disciplinares de la provincia, con amplia trayectoria en el Nivel y participación en el citado documento curricular base;

Que la primera versión 1., fue analizada por todos los docentes del primer ciclo del Nivel Inicial, en espacios institucionales destinados a tal fin;

Que en base a los aportes de los docentes de la provincia y de los especialistas disciplinares, se elaboró el Diseño Curricular Versión 1.1. para el Nivel Inicial: Jardín Maternal;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

ARTICULO 1°.- APROBAR, a partir del presente ciclo lectivo, el **DISEÑO CURRICULAR, VERSIÓN 1.1. para el NIVEL INICIAL: JARDÍN MATERNAL**, que como Anexo I forma parte de la presente resolución y que tendrá aplicación en todos los establecimientos del primer ciclo del mencionado Nivel, dependientes del Consejo Provincial de Educación.-

ARTICULO 2°.- DEROGAR toda resolución o norma existente en cuanto contradiga los principios y fundamentos explicitados en el presente Diseño Curricular para el Nivel Inicial: Jardín Maternal, versión 1.1 aprobado por el artículo 1°.-

ARTICULO 3°.- DESIGNAR a la Dirección de Nivel Inicial para que en coordinación con la Dirección de Gestión Curricular, proponga a este Consejo las normas que se deriven de su aplicación.-

ARTICULO 4°.- FACULTAR a la Dirección de Nivel Inicial para que en forma conjunta con la Dirección de Gestión Curricular, coordine las acciones necesarias para la implementación, seguimiento y evaluación de la aplicación del Diseño Curricular.-.

ARTICULO 5°.- REGISTRESE, comuníquese a las Supervisiones Escolares respectivas de las Delegaciones Regionales: Alto Valle Este, Alto Valle Oeste, Valle Medio, Andina, Sur, Atlántica y Viedma, por intermedio de las Direcciones de Gestión Curricular y Nivel Inicial y archívese.

RESOLUCION N° **1831**

DGC/gr.

Prof. Ana M. K. De Mazzaro - Presidente
Teresa Basterra de Galdon Secretaria General
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA /hhr

Diseño Curricular
JARDIN MATERNAL

**Consejo Provincial
de Educación**

Río Negro

.....

•

•

.

•

•

•

•

:

•

•

•

•

•

•

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[illegible][illegible]

.....

[illegible]

•
•
•
•
•
•
•
•
•
•
•
•
•

•
•
•
•
•
•
•
•
•
•

-
-
-
-
-
-
-

-
-
-
-

•

INDICE

I. Introducción.....	9
II. ENCUADRE SOCIOPOLITICO GENERAL.....	11
1. Concepción de hombre y sociedad.....	11
2. Concepción de educación.....	12
3. Funciones de las instituciones educativas.....	14
3.1. Función de socialización.....	14
3.2. La familia y el Jardín Maternal.....	15
3.3. Función de integración socio cultural.....	16
La integración de niños con necesidades educativas especiales.....	17
Integración de otras instancias educativas a las escuelas.....	20
3.4. Función de selección, integración y producción de conocimientos.....	21
4. Concepción de Educación Inicial y Jardín Maternal.....	22
5. Fines y Objetivos en el Nivel Inicial.....	23
III. ENCUADRE INSTITUCIONAL.....	25
1. Antecedentes sociohistóricos del Jardín Maternal en la Provincia.....	25
2. Articulación entre ciclos y niveles del sistema educativo.....	26
3. Marco Institucional y Curriculum.....	28
IV. ENCUADRE PEDAGOGICO.....	31
1. Concepto de curriculum.....	31
2. Concepción de conocimiento.....	32
El conocimiento que se construye en el Jardín Maternal.....	32
3. Concepción de aprendizaje.....	34
4. Concepción de enseñanza.....	35
5. El docente en el Jardín Maternal.....	38
6. El niño del Jardín Maternal:.....	45
6.1. Construcción de los lenguajes estético-expresivos:.....	45
Descubrir el cuerpo y actuar. Cuando la vida canta...Nombrar el mundo...Abrirse al universo de las formas...	
6.2. Los inicios de la comprensión del mundo social:.....	58
Los bebés y el conocimiento social. Construyendo sentimientos	
La construcción de la conciencia de sí y de la identidad.	
El inicio de las nociones de tiempo y de espacio.	
6.3. La construcción del mundo de la realidad natural y su estructuración lógico-matemática:.....	66
6.4. El juego en los primeros años de vida.....	71
V. ENCUADRE DIDACTICO.....	73
1. Principios organizadores del diseño curricular.....	73
2. Organización del curriculum.....	74
3. Encuadre didáctico: componentes básicos. Propósitos. Contenidos.	
Consideraciones metodológicas. Evaluación.....	76
VI. CONTENIDOS.....	87
VII. DE LA ORGANIZACION CURRICULAR AL DISEÑO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	107
VIII. BIBLIOGRAFIA.....	109

I INTRODUCCIÓN

En agosto de 1996, y a un año de haberse iniciado el proceso de adecuación del Diseño Curricular para el segundo ciclo del Nivel Inicial, se planteó la posibilidad de rever el Anexo Curricular para Jardines Maternales. Hacía también un año que este último se había enviado a todos los Jardines Maternales como propuesta de trabajo que orientara las prácticas docentes en dichos contextos.

Es así como se inicia un proceso participativo en el que las acciones realizadas posibilitaron que tanto los docentes que trabajan en los Jardines Maternales como los profesores que participaban no sólo en el proceso de adecuación curricular, sino también en acciones de formación y capacitación, revieran el citado documento curricular. La riqueza del análisis surgido en este proceso que abarcó casi dos años de trabajo fecundo, facilitó el avanzar en esta propuesta que como proyecto curricular base ha intentado plasmar tanto los aportes de los maestros, es decir los saberes prácticos provenientes de los contextos diarios de trabajo, como los saberes de los profesores quienes ante todo han sido “lectores atentos y sensibles de la producción docente” (D.C.N.Inicial - 1997).

El Anexo Curricular para Jardín Maternal Versión 1, el Diseño Curricular para Jardines de Infantes, las reflexiones y sugerencias docentes, como así también los documentos tanto para este nivel como para los otros del sistema educativo, constituyeron el punto de partida de esta construcción participada. Es así posible reconocer en su estructura profunda los mismos fundamentos sociopolíticos y educativos que reconocen como función esencial de las instituciones educativas, la distribución y construcción de saberes socialmente significativos, los que en este Diseño se han organizado en un gran campo de conocimiento. En él, confluyen los saberes disciplinares que para el segundo ciclo del Nivel y profundizando su abordaje, se presentan organizados en tres grandes campos del saber: de los lenguajes estético expresivos, de la matemática y de la realidad natural, social y tecnológica.

Cabe esperar que las reflexiones que se produzcan a partir de su puesta en práctica permitan, en un proceso de evaluación continua, su mejoramiento. Como se afirma en el Diseño Curricular para Jardín de Infantes, es esperable “que su puesta en práctica aumente cada día el estilo de vida democrático donde es posible pensar, crear y convivir solidariamente en libertad”.

II ENCUADRE SOCIOPOLÍTICO GENERAL

1. Concepción de hombre y sociedad

El hombre se caracteriza por pertenecer a una muy peculiar naturaleza, precisamente, la naturaleza humana. Esta pertenencia le otorga características distintivas como las de poder pensar y pensarse a sí mismo tomándose como objeto de reflexión; poder amar, crear con el pensamiento y con las manos, comunicarse y planificar su accionar. Tiene la capacidad de simbolizar, de utilizar un lenguaje verbal, corporal y gestual que le facilita el acercamiento y la comprensión con otros seres de su misma especie.

Su inagotable curiosidad y capacidad de asombro constituyen un poderoso estímulo interno para el aprendizaje, para la reflexión, para la construcción y producción de conocimiento. La posibilidad de preguntar y preguntarse hacen de él un ser capaz de aprender a lo largo de toda su vida y de asumir, protagonista y activamente su propio proceso educativo.

Estas potencialidades del hombre facilitan su interacción con la naturaleza, en tanto puede modificarla y producir objetos y medios para su subsistencia, generando cultura.

Asimismo, el hombre se distingue por su destino de trascendencia en un doble sentido: hacia valores éticos supremos y una trascendencia de tipo social, a través del compromiso con su comunidad y el ejercicio de una libertad responsable.

Es además un ser con necesidades básicas que requieren ser satisfechas para posibilitar el desarrollo de sus potencialidades y aptitudes. En este sentido, es fundamental el papel de la familia, de la escuela y del Estado quienes deben velar celosamente para que no se obstaculice la satisfacción de dichas necesidades vitales.

Pensar en el hombre, nos lleva, necesariamente a pensar en la sociedad, ámbito en el cual el sujeto tiene lugar y se desarrolla. Esta inserción social lo caracteriza como un ser concreto perteneciente a determinada cultura, grupo étnico o religioso y clase social, factores que inciden fuertemente en la constitución misma de su personalidad.

Como ser social, el hombre no puede vivir aislado; necesita imperiosamente el contacto con los otros, que le permiten conocerse y reconocerse, desarrollarse como humano, construir su identidad, apropiarse del bagaje histórico-cultural de su medio, reproducirlo y transformarlo.

Desde esta perspectiva, el hombre es también un ser histórico, esto es, va aprendiendo lo que la humanidad ha alcanzado y construido a lo largo de los siglos, y que de generación en generación ha ido transmitiendo, tanto a nivel universal como nacional y regional.

La comunicación de este espectacular cúmulo de experiencias, saberes, objetos, tradiciones, costumbres, símbolos, etc., que constituyen la cultura misma de un pueblo, asegura su continuidad histórica y proporciona al hombre individual una visión cuya historicidad hace a la pertenencia y valoración de su contexto de origen. Sin embargo, la importancia de esta transmisión no invalida las necesarias adquisiciones e innovaciones que se seguirán produciendo en el futuro y que darán como resultado nuevas síntesis transformadoras. En estos procesos le cabe a la educación un papel central, al que nos referiremos más adelante.

Este hombre, concebido como sujeto de deberes y derechos, encuentra en la sociedad democrática la posibilidad de desplegar en plenitud sus potencialidades cívicas, reflexivas,

expresivas, creadoras, en un clima de respeto, libertad, participación y pluralismo, -que son condiciones indispensables para la convivencia democrática-. Debemos destacar aquí el papel fundamental de los grupos humanos minoritarios (sea desde el punto de vista étnico, religioso, político, etc.) que integrados a la sociedad en su conjunto -sin ser por ello asimilados, homogeneizados ni obviamente destruídos- realizan el significativo y enriquecedor aporte de su propia originalidad. Le cabe a la sociedad global velar por el respeto y la no marginación de estos grupos permitiéndoles el desarrollo de sus propios proyectos en tanto sean éstos compatibles con nuestra Constitución Nacional.

El informe de la Asamblea provincial del Congreso Pedagógico de nuestra Provincia señala la necesidad de que desde la educación se “apunte a terminar con la reproducción de una sociedad estratificada, injusta, desigual y dependiente”. Este sintético diagnóstico de algunos de los males que nos aquejan, muestra con claridad que aún estamos lejos de la sociedad que soñamos, aquella que -como dice el Preámbulo de nuestra Constitución Provincial- permite “garantizar el ejercicio universal de los Derechos Humanos, sin discriminaciones, en un marco de ética solidaria, para afianzar el goce de la libertad y la justicia social, consolidar las instituciones republicanas reafirmando el objetivo de construir un nuevo federalismo de concertación, consagrar un ordenamiento pluralista y participativo donde se desarrollan todas las potencias del individuo y las asociaciones democráticas que se dan en la sociedad para proteger la salud, asegurar la educación permanente, dignificar el trabajo...” (Constitución Provincial de Río Negro, 1988).

Se hace necesario entonces, formar nuevas generaciones comprometidas con su medio, amantes de su tierra, que analicen críticamente -pero valoren- su historia y sus raíces; con una conciencia, sensibilidad y responsabilidad social tales que busquen armonizar sus propios intereses, ambiciones y necesidades con los de su comunidad y la Nación de la que forman parte. Hombres y mujeres que sepan ponerse al servicio de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la República necesita a fin de eliminar la dependencia, concretar una sociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Nuevas generaciones conscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e intereses político-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común. Hombres y mujeres que habiendo internalizado sus derechos y deberes cívicos breguen porque estos sean respetados y ejercidos en un marco de libertad y justicia, generando nuevas formas de vida y convivencia social en las que la solidaridad y la cooperación entre los hombres sean algunos de sus principios rectores.

Sólo el protagonismo responsable y crítico podrá asegurar una verdadera transformación de nuestra sociedad y la consolidación del sistema democrático.

2. Concepción de Educación

Se concibe a la educación como un proceso histórico social al que se le reconoce intervención en los fenómenos que hacen a la transformación de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social no hay transformación posible sin que intervenga la educación.

Desde la perspectiva individual entendemos por educación un proceso dialéctico que se da entre un sujeto y el medio en el cual está inserto; proceso a través del cual una persona puede modificar su contexto siendo a la vez modificado por él. Este proceso se efectiviza a lo largo de toda la vida de la persona y, más allá de la acción desplegada por las instituciones

educativas, existen otras instancias y grupos sociales que obran como agentes educadores.

Desde el punto de vista antropológico-social, podemos afirmar que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. Entendemos por cultura la totalidad de las manifestaciones de una comunidad: sus valores, su lengua, su forma de organización política y social, sus expresiones artísticas, folklóricas, sus conocimientos, sus tradiciones, su trabajo, sus proyectos; todo lo que a lo largo de su historia un pueblo ha ido configurando y perfeccionando. A través de la acción educativa los hombres y mujeres conocen las tradiciones y la cultura de su pueblo; se apropian de los saberes y valores existentes en la humanidad...

En esta perspectiva vale la pena subrayar varios elementos:

- a) La cultura como proceso colectivo de creación y recreación.
- b) La cultura como herencia acumulada de generaciones anteriores
- c) La cultura como conjunto de elementos dinámicos que pueden ser transferidos de grupo a grupo y en su caso aceptados, reinterpretados o rechazados, por grupos sociales diversos (Stavenhagen, 1983).

Podemos entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación tiene una función resguardadora que posibilita la integración y participación activa de las nuevas generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.

Esta misma transmisión da, sin embargo, lugar al cambio, puesto que en este dinámico proceso, no todos los elementos transferidos resultan aceptados pasivamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, resistencia y aún rechazo de los mismos, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido podemos hablar de una función innovadora o transformadora de la educación.

La concepción de educación que hemos venido caracterizando encuentra en el marco de la vida democrática una serie de implicaciones que será conveniente analizar, y confiere al Estado responsabilidades especiales.

El derecho del hombre a la educación halla en este contexto el terreno más fértil y propicio para echar sólidas raíces. La sociedad democrática requiere del protagonismo constructivo de sus integrantes y necesita por tanto que éstos desarrollen al máximo posible sus capacidades y potencialidades.

Algunos de los objetivos educativos en toda sociedad democrática apuntan al desarrollo integral de las personas, el desarrollo de sus sentimientos de cooperación, solidaridad, amor a la verdad y a la justicia, el conocimiento de la realidad en que vive, su historia y tradiciones, el respeto por toda otra forma de vida y el desarrollo de la capacidad creadora. De este modo, la educación puede desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar la conciencia crítica y estimular la participación responsable de los procesos culturales, sociales, políticos y económicos.

La democratización de la educación implica su generalización, la accesibilidad de todos los sectores facilitando su incorporación a la vida económica y social, al crecimiento profesional, la introducción en el mundo del trabajo y la participación en diferentes instancias de toma de decisiones. Sin embargo, para que ello sea realmente posible es preciso estar alerta ante los variados mecanismos que suelen obstruir este proceso.

3. Funciones de las instituciones educativas

Se asigna a la educación una doble función: la de conservación del patrimonio cultural en sentido amplio, y la de su transformación. El difícil equilibrio entre lo que continúa y lo que debe cambiar ha caracterizado la existencia de las instituciones educativas a través de su historia.

La escuela, cualquiera sea el nivel y modalidad que se considere, cumple la función de socialización de sus miembros, la de selección, transmisión, recreación y construcción de conocimientos y la función de integración sociocultural de grupos, instituciones y ámbitos donde la educación es promesa de fecundo trabajo intersectorial.

3.1. Función de socialización

El concepto de socialización se refiere al “proceso social básico por el cual un individuo llega a integrarse a un grupo social a través de la cultura del grupo y de su rol en el grupo”¹. Según esta definición la socialización es un proceso que dura toda la vida.

En términos generales es el proceso por el cual el individuo internaliza el mundo en el que viven sus mayores. Se reconoce como una socialización primaria a la primera que le proporciona su familia, y secundaria la que se refiere a procesos posteriores que lo relacionan con nuevos sectores de la sociedad.

Esto no supone interpretar la socialización como una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, por lo contrario, ya en la concepción de educación hemos reconocido que los procesos de apropiación de la cultura que realizan los diversos grupos sociales dan lugar a resistencia y conflictos que originan síntesis transformadoras de aquellas.

Pérez Gómez (1992) advierte que el proceso de socialización en la escuela es complejo y sutil surcado por profundas contradicciones y resistencias individuales y grupales.

Los alumnos que provienen de culturas diferentes a menudo rechazan o ignoran los mensajes encubiertos que tratan de generar comportamientos distintos a los que observan y les permiten identificarse con su grupo familiar.

La socialización educativa pretende preparar al niño para el ejercicio de una ciudadanía responsable y para el futuro mundo del trabajo lo que significa que el proceso de socialización es muy complejo.

Sería peligroso que la escuela desarrollara bajo la aceptación formal de la igualdad de oportunidades un proceso de socialización que al no tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado excluya o margine de la participación a algunos sectores de alumnos. Si bien la escuela por sí sola no puede anular las discriminaciones si puede promover procesos de socialización que no reproduzcan dentro de la escuela las desigualdades sociales. A través de un trabajo pedagógico respetuoso de la diversidad inicial debe posibilitar a todos los alumnos por igual la participación activa y crítica en aprendizajes comunes y en una convivencia escolar realmente democrática.

Si bien es en la niñez cuando tiene lugar la fase crítica de internalización de pautas, valores, actitudes y efectos de experiencias que son esenciales para el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje de nuevos roles es un proceso constante, y a través de la actuación en ellos es que uno se va formando como persona individual y distinta a las demás, donde, a la vez se aprende a funcionar como miembro de una sociedad particular.

¹ Theodorson y Theodorson. Diccionario de Sociología, Paidós, 1978.

Los modelos de socialización que, dentro de sus competencias, ofrezcan las instituciones educativas, involucren la comprensión de la cultura familiar de modo de operar con la cultura escolar para que los alumnos provenientes de diferentes grupos sociales sientan que éstos son igualmente valorizados.

3.2. La familia y el Jardín Maternal

La familia es la unidad base del parentesco, es considerada la “unidad social básica” a causa de sus importantes funciones de procreación y socialización primera de sus miembros.

La familia es la base y es la principal responsable de la educación en la que se inicia el educando en los valores espirituales, culturales, morales y cívicos de una sociedad.

La institución educativa deberá apoyarse en ellos para continuar en una tarea conjunta de experiencias de aprendizaje, que hacen a la formación integral del hombre.

Una rápida mirada por la sociedad actual permitirá descubrir diversidad de constituciones familiares: madres y padres adolescentes, madres solas, parejas con hijos de anteriores uniones, abuelos a cargo de sus nietos, etc. Si se logra interpretar esto no como excepciones a la “regla”, se podrá descubrir la riqueza que hay en el seno de cada una de las familias y realizar un trabajo conjunto que ayude a los pequeños a crecer sanos, entendiendo que cualquiera sea su configuración, la familia representa la mayor influencia educadora para el niño.

La familia es quien va permitiendo al niño, desde su nacimiento (y antes aún) que se vaya dando el proceso de “personación”, es decir, aquel por el cual “la persona existe cuando encuentra a otra respecto de la cual se percibe diferente, cuando se opone a ella”². Por ello no se puede pensar en un infante fuera del seno de una familia.

Cuando los niños concurren a instituciones de cuidado infantil desde muy pequeños, van viviendo situaciones y experiencias que también aportarán en su proceso de personación.

Sin embargo, se desea destacar la particularidad que tiene cada uno de estos espacios (familia y jardín) y diferenciar las funciones de cada uno de ellos, porque se considera que este es el camino para poder articular e integrar en beneficio de los niños.

La función de la familia es la crianza, entendida como el despliegue de acciones que favorecen que un sujeto se vaya constituyendo como tal (personación). Estas acciones se dan en un marco de relaciones vinculares único y condicionante para ese individuo. A su vez, la familia es representante, ante el niño de un orden exterior, de una cultura, la cual dará particularidad a esa crianza.

Cada familia posee un estilo propio de crianza y es posible que a cada hijo de una misma familia se lo críe de una manera particular. Hay diferentes aspectos que se considera que influyen los estilos de crianza: la historia personal de los padres, sus propias figuras paternas; la autoestima materna; el lugar (subjetivo) de ese hijo en la vida de esa madre; la situación socio-económica de esa familia en diferentes momentos de la vida de ese hijo; la situación afectiva familiar, la constitución familiar; los conocimientos con los que cuentan los padres acerca de las necesidades del niño; etc.

El Jardín Maternal realiza acciones de crianza: cuida, alimenta, educa, sostiene, etc. En relación a ello, la tarea central de estas instituciones será, según las palabras de Rosa Jaitín “la

2 Hochmann. 1972.

concreción del acuerdo entre distintos grupos humanos dedicados a un área común: el prodigar lo que podemos llamar *ternura* y posibilitar un apoyo múltiple entre dichas instituciones. La familia se sostiene en el resto de las instituciones sociales que ofrecen posibilidades de acuerdos y desacuerdos en el sostén y aquellas, a su vez se sostienen en las familias.

Entre el Jardín Maternal y la familia necesariamente hay discontinuidad, diferencia, dado que ambos son ámbitos separados. Reconocer lo que cada uno “es” supone buscar las tareas comunes y las propias de cada espacio.

Sin embargo se podría decir que desde el momento en que una familia decide buscar apoyo en un Jardín Maternal para complementarla en su función de crianza, la modalidad de aquella (la crianza) ya no será la misma.

Por otro lado, la incorporación de distintas familias, con sus historias, estilos, modos de vincularse, expectativas y sueños, a una institución, deberían hacer que la misma se fuera modificando y enriqueciendo, sin perder su especificidad.

“El reconocer la necesidad del otro permite crear un “espacio intermediario”, que funciona como (...) lugar de reciprocidad (...) Esa disponibilidad para recibir, significa también la posibilidad de dar: es un estar disponible para el mutuo apoyo.”³

En relación a la crianza, se considera que un aporte del Jardín Maternal, sería el de “fortalecer” a las madres y a las familias en esta función.

Pero, ¿en cuáles de los factores ante mencionados se podría incidir desde el Jardín Maternal?. Fundamentalmente en los conocimientos con los que cuentan los padres acerca de las necesidades de los niños. A través de distintas estrategias (reuniones, talleres, entrevistas, etc.) el jardín puede indagar cuáles son los estilos de crianza de cada familia : qué valora, qué desea para ese niño, cuáles son sus códigos de comunicación, etc. Desde el respeto y la valoración e intentando contribuir a la creación y asimilación de una cultura nueva acerca de la infancia y de sus derechos, la institución podrá aportar información sobre diferentes temas y generar espacios de encuentro entre los padres y madres, para que ellos interactúen y se orienten unos a otros, como así brindar orientaciones precisas en los casos en que se crea conveniente.

La integración de la familia y la comunidad en la institución, no deberá implicar la adhesión incondicional a las propuestas institucionales “sino la construcción conjunta de una propuesta educativa propia y diferente para cada institución en las que se vean reflejadas las peculiaridades del contexto social.”⁴, y a su vez garantizados los mismos derechos y posibilidades para todos.

Familia e Institución Maternal complementan actualmente su accionar en una interacción dinámica, llegando a compartir con el mayor grado de coherencia posible, la educación de los niños, garantizándola desde su nacimiento. Es así como el Jardín Maternal garantizará el derecho de acceso al conocimiento sistemático desde la cuna.

Desde su tarea de “prodigar ternura”, en articulación con las familias de los niños, el Jardín Maternal, como institución educativa, se responsabiliza de los distintos aprendizajes que los pequeños realizarán entre los 45 días a los 3 años, y de todos los aspectos del desarrollo que permiten paulatinamente la apropiación de saberes socialmente significativos.

3.3. Función de integración socio-cultural

La escuela cumple una importante función vinculada con la enseñanza de las múltiples formas de la vida social que caracterizan a una comunidad.

3 Jaitín, Rosa.1987

4 Anexo para Jardín Maternal, Munic. CBA

La heterogeneidad cultural del alumnado debe ser ocasión de que diversos grupos se reconozcan recíprocamente, en sus propias instituciones, lenguajes, costumbres, formas de comunicarse, valores y actitudes, porque aunque éstas sean expresiones culturales y formas de comportamiento diversas, los mecanismos de integración que fortalece la escuela pondrán en evidencia que en ella no hay espacio para marginaciones ni exclusiones de ningún tipo.

La coexistencia de esta diversidad es producto de procesos históricos de diferente naturaleza. Estos procesos afectaron la emergencia de sectores de población retrasados o excluidos con respecto al resto, sufriendo determinadas consecuencias como el grave deterioro de la calidad de vida humana en todo su entorno.

Las explicaciones históricas indispensables para comprender la emergencia de áreas geográficas, categorías sociales y grupos que se tornaron marginales, se incluyen en los contenidos curriculares con el objeto de analizar críticamente problemas que la sociedad aún debe resolver. Pero es función global de toda institución educativa facilitar el acceso y velar por la permanencia de todos los grupos culturales que a ella concurran, para estrechar contactos y promover una fecunda integración entre todos ellos.

La acción educativa tomará como punto de partida el bagaje cultural con que arriba cada alumno desde su ambiente familiar, respetando, valorando e integrando el bagaje de todos para tomar conciencia que, a la vez, somos miembros de la cultura mayor que como argentinos y latinoamericanos nos engloba en raíces comunes, que hay que afirmar. La escuela debe promover el respeto hacia los valores de todas nuestras etnias y, específicamente, rescatar el sentido de las tradiciones orales que dan cuenta del acervo cultural de los pueblos indígenas y de su contribución a la identidad e idiosincracia provincial.

Los docentes tienen el compromiso de profundizar, a través de los desarrollos curriculares, el significado social y político de esta cultura, resignificándola en el marco de sus derechos acordados por ley.⁵

En la institución escolar es necesario construir y reconstruir relaciones culturales con otros grupos que provienen de distintas nacionalidades los que también pueden ser objeto de discriminación cultural. En la escuela deben abrirse y mantenerse continuamente canales de comunicación de modo que todos colaboren en la creación del sentido de pertenencia a la cultura común. Como dice Apple (1995) “al hablar de una cultura común no debemos referirnos a algo uniforme a lo que todos nos adaptaremos. Deberíamos preguntar, precisamente, por este proceso libre, cooperativo y común de participación en la creación de significados y valores. El bloqueo de ese proceso en nuestras instituciones debe preocuparnos a todos”.

Las funciones de las instituciones educativas no se agotan en las funciones socializadoras y de distribución de conocimientos. La posibilidad de recreación y construcción de estos últimos, así como la dinámica institucional que posibilita la integración sociocultural y el ejercicio de la participación, de la libertad y el pluralismo de ideas, deben coadyuvar desde el Nivel Inicial para que todos los miembros de la escuela logren madurez moral, ésta es necesaria para el desenvolvimiento de las “estructuras de conciencia”⁶ que harán de la escolarización un instrumento de la democratización social, y una vía para el crecimiento y realización personal.

La integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela común

Hablar de integración de las personas que presenten una necesidad educativa especial en

5 Constitución de la Provincia de Río Negro, Art. 42, Derecho de los indígenas.

6 La expresión es de Freibag, B., 1981.

los programas educativos de una sociedad y de integración social en general, no es ni debiera ser, objeto de una fundamentación especial.

Integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros; significa el derecho de ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, como los demás, teniendo los mismos reconocimientos, derechos y obligaciones que todos los ciudadanos.

La integración debe ser vista como un derecho constitucional y principio de convivencia social. Es el reconocimiento de los derechos de los discapacitados de recibir los beneficios de la educación común con el apoyo adicional que su dificultad requiere.

La democratización de la Educación requiere como acuerdo básico la equidad en la distribución en cantidad y calidad de la enseñanza que cada uno recibe.

Se debe reafirmar la convicción de que tenemos la obligación moral y pedagógica de facilitar el desarrollo integral de todo niño, incluida la obligación de descubrir y estimular sus potencialidades.

Plantearse las problemáticas relacionadas con el principio de Integración nos lleva a reconocer distintas formas de segregación desde lo social, comunitario y escolar, creando una conciencia social acerca de la convivencia como valor. Ciertamente si en una sociedad pesan prácticas basadas en la discriminación se hace más difícil llevar a cabo un proyecto de integración en todo de su alcance.

Desde lo escolar, la dinámica institucional y el curriculum son factores de primer orden tanto para modificar condiciones de segregación y marginación, como para profundizarlas.

Es muy importante destacar, que los docentes rionegrinos no se oponen o niegan el derecho de los discapacitados a ser incluidos, desde el Nivel Inicial, en la corriente de la escuela común, aunque se coincide en señalar que en su carrera no han sido formados para atender la diversidad.

Las disposiciones legales constituyen un marco valioso y original para proyectar un trabajo pedagógico y psicosocial tendiente al logro de la integración de los niños con necesidades especiales a la escuela común. Esta integración fue legalizada en otros países del mundo en las décadas 60-70, lo que implicó un cambio educativo nada corriente. Implica una profunda innovación, tan destacable como otros cambios registrados en el presente siglo: el alto crecimiento cuantitativo de la escolarización, la institucionalización de los Jardines Maternales, la obligatoriedad del Nivel Inicial las reformas de la escuela media, la mayor participación de la comunidad en la vida de la escuela, etc., etc.

Las disposiciones legales, en aquello cuyo cumplimiento involucra a la escuela significa, por un lado, que el Estado se hará cargo de las instancias y recursos que concurran al cumplimiento de la normativa aprobada y, por el otro, que la institución escolar tiene que responder a: “Las necesidades de satisfacer a las particulares exigencias de los niños con dificultades”.

Esto ha obligado a la escuela, y a sus diferentes miembros, a meditar sobre sí misma y por tanto, a estimar sus necesidades de transformación para responder adecuadamente a las nuevas necesidades que surgen de la ley.

En las escuelas se comparte la filosofía en que la misma se expresa, pero, se considera que la escuela no está preparada para atender la diversidad, ni cuenta con los elementos necesarios para ello. En ambos casos, “no estar preparada” y/o “no tener como” hace muy difícil que la integración se convierta en uno de los instrumentos de transformación del sistema escolar.

Las disposiciones jurídicas no bastan para forjar soluciones a esta problemática, al pare-

cer tampoco la de sostener una filosofía coherente con la normativa de integración. Los maestros no tratan de hacer un planteamiento “marginador” que no reconozca la igualdad y el derecho de todos a una escuela abierta, el derecho a la educación y el apoyo más adecuado a quienes presenten dificultades. Sostener lo anterior implícitamente comporta la aceptación de la diversidad. “Lo inadecuado de la estructura escolar, la falta de preparación de los profesores, la oposición de las familias de los demás alumnos o cualquier otro obstáculo que provenga del exterior no constituyen motivos válidos para la exclusión de los discapacitados de la escuela común”. Cuomo, N. (1994)

En este sentido la escuela tendrá que organizar formas muy variadas de enseñanza, ofreciendo pluralidad de lenguajes y experiencias. Hay que contar, para ello, con un proyecto didáctico que valore tal pluralidad, en relación con el nivel de maduración y las necesidades de los alumnos. La gestión que se haga desde los cargos directivos de las escuelas: originar y mantener relaciones con otros establecimientos y especialistas que trabajen en la zona, colaborar con distintos organismos y servicios sanitarios, etc., puede hacer más factible el avance cualitativo que va desde la admisión a la integración de los alumnos.

La responsabilidad de la integración no es solo la del maestro de grado sino que se subraya, además, la necesidad de que junto al trabajo de la escuela se sitúe el esfuerzo solidario de la familia y la acción acorde de un sistema socio-sanitario que lleve a cabo formas de prevención, de intervención precoz y de asistencia.

Es necesario agregar que “un proyecto educativo individualizado” para integrar al alumno no puede quedar solo en manos de un especialista o en los docentes de apoyo, sino que la escuela tiene que tener un proyecto institucional que establezca su concepción de las conexiones indispensables entre los diversos operadores de la integración.

Esta concepción será insuficiente si no existen concretas posibilidades de actuar de acuerdo con lo que norma la ley, pero, también son necesarias las expresiones de la voluntad y la sensibilidad de la escuela para garantizar la formulación de un proyecto pedagógico de vital importancia para la integración.

Si bien habrá que especificar mejor las contribuciones de la escuela a la concreción de la integración no se puede dejar de plantear la preocupación para que se supere la fractura entre las disposiciones legales y los recursos que las instala en la realidad.

La elaboración de estos proyectos requiere el apoyo de técnicos responsables de realizar el diagnóstico inicial que permita detectar a aquellos alumnos con dificultades, adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de estos niños, previniendo así el agravamiento de su problemática o fracaso escolar.

El rechazo o temor hacia las personas discapacitadas muchas veces es producido por el desconocimiento o la falta de información sobre lo que es y significa tener una discapacidad. Es necesario que se profundice el tema en un trabajo interdisciplinario e intersectorial a fin de difundir, sensibilizar, concientizar y elaborar nuevas alternativas de trabajo a través de los distintos medios de comunicación social.

La integración a la escuela de los niños con necesidades especiales deberá depender del tipo de discapacidad presentada, por lo que esta propuesta curricular da cabida a proyectos institucionales desde donde se puedan respetar distintas modalidades de integración.

Se entiende que el principio de integración no implica la supresión de las escuelas especiales, ya que dan respuesta en forma particular a cada caso atendido en forma individual e institucional.

La integración a la escuela de los niños con necesidades especiales deberá depender del tipo de discapacidad presentada, por lo que esta propuesta curricular dará cabida a proyectos escolares donde se respeten las distintas instancias de integración.

Integración de otras instancias educativas a las escuelas

La función socializadora no la cumplen solamente los grupos de pertenencia como la familia, la escuela, la clase escolar. Los medios de comunicación social, sin constituir un medio de pertenencia, disponen también de agentes socializadores ya que se ofrecen -y se toman- modelos de vida y valores desde los que ejercen su acción socializante. Se trata de un medio de referencia que puede llegar a ser tan importante como un grupo de pertenencia.

La escuela como grupo de pertenencia y los medios de comunicación social, como medio de referencia, proporcionan pautas, normas, símbolos y valores que son parte del proceso de socialización con miras a lograr la adaptación a esos modelos. Evaluar hasta qué punto los modelos son compatibles entre sí, y cuáles serían los efectos de una seria incompatibilidad entre ellos es una tarea que merece reflexión.

Por un lado hay que advertir que los medios no cumplen una función socializadora directa, es decir, que sus actividades, salvo en contados casos, no tienen el propósito explícito de educar e informar a los niños.

Si bien hay programas de televisión, radio y teatro, films de carácter didáctico, por lo general, los medios son socializadores de manera indirecta, por lo tanto sus efectos son mucho más difíciles de evaluar.

Sin embargo hay investigación sobre este campo, de la cual pueden extraerse conclusiones que nos interesa destacar:

1. Los niños retienen más cosas de las emisiones dramáticas carentes de todo objetivo (explícito) informativo que de las emisiones con propósitos didácticos explícitos.
2. La televisión ejerce en particular, influencia al idealizar los valores y modelos de clase media y alta, y los niños teleespectadores están más sensibilizados a estos modelos que a los de su entorno.
3. El crecimiento de la violencia en el mundo y en las instituciones destinadas, justamente, a preservar los derechos del hombre a que no se la ejerza (maltrato familiar, laboral, por ej.) se acentúa en el creciente número de horas y programaciones de los medios de comunicación masiva que incrementan la exposición de niños y adolescentes a la “cultura de la violencia” como forma natural de vida.
4. Las técnicas de comunicación social proporcionan modelos, valores e ideales susceptibles de imponerse, con tanta o mayor fuerza y persuasión cuanto que se presentan en un contexto dramático o emotivo que contribuye a inhibir el juicio crítico.

Es evidente que si la acción pedagógica tiende a la formación del juicio independiente la exposición de los niños a los medios sería origen de efectos contraproducentes. Estos medios ejercerían tal origen de efectos contraproducentes. Estos medios ejercerían tal presión que la formación de juicios y opiniones pueden ser más un efecto de tal presión que de la auténtica posibilidad de elegir libremente. Estos efectos negativos sobre la formación del juicio crítico pueden ser superados con la formación de audiencias capaces de desarrollar una inteligente

evaluación sobre los mensajes propuestos en los medios de comunicación social.

Es necesario subrayar también, los aspectos positivos que tendría una adecuada articulación de la labor de la escuela con los medios de comunicación social, de modo que entre ambas instancias en lugar de conflictos se instalen propósitos complementarios.

El contacto con los medios de información es cotidiano y creciente. El lenguaje audiovisual es a menudo impactante. Si se lo usa con propósitos educativos definidos constituye un recurso de gran pertinencia didáctica. La escuela ya incorpora en su labor a los medios de comunicación social, pero será necesaria una mayor capacitación para saber interpretarlos y evaluarlos. La necesidad de esta capacitación es una cuestión urgente dada la velocidad con que se crean y difunden las nuevas tecnologías informáticas y la espectacular aparición de redes de comunicación que enlazan sitios y culturas distintas.

Cuando ello contribuye a aumentar el valor de los conocimientos y la información escolar los desarrollos curriculares han de atender e implementar actividades relacionadas con los cambios sociales de hoy.

3.4. Función de selección, integración y producción de conocimientos

La escuela es objeto de valoración social, en particular donde la comunidad reconoce el esfuerzo de directivos y/o docentes para seleccionar, difundir y favorecer la producción de conocimientos, garantizando para la mayoría de los alumnos el logro de aquellos, de forma tal, que sea comprobable la distribución de la cantidad y calidad de la enseñanza sin sesgos culturales, sociales y/o territoriales.

En todas las sociedades el conocimiento no solamente se define, transmite y legitima sino que se distribuye. Cada sociedad hace que diferentes medidas y clases de conocimientos estén a disposición de diferentes categorías de miembros (Egleston, 1980). Muchos grupos sociales están excluidos del acceso a los niveles de la educación superior, y con ello al acceso a los conocimientos que allí se imparten. La estimulación de la educación sistemática y de la autoeducación, que permita a todos ir adquiriendo oportunamente los saberes necesarios para una mayor participación en los cuadros científicos, técnicos y laborales especializados debe ser parte de las políticas educativas democráticas.

Si bien hay una diferente distribución de conocimientos por edad, sexo, modalidades, niveles y ciclos educativos, el principio básico es que la escuela debe asegurar un fondo de conocimientos comunes y compartidos que permita la movilidad escolar de un punto a otro del país sin que el alumno sufra fracasos irreparables por estos traslados.

En el problema de la selección y distribución del conocimiento el curriculum escolar asume, así, una importante responsabilidad. Desde el punto de vista de las co-funciones que debe asumir con la escuela, “el curriculum se eleva analíticamente en el centro del proceso por medio del cual cualquier sociedad maneja sus existencias de conocimiento”. (Musgrave, 1972).

En el contexto de la sociedad donde se define el conocimiento y las áreas curriculares, puede observarse si la escuela es, o no, factor de democratización de la educación.

La función de seleccionar y producir conocimientos se asocia estrechamente con la función principal de la escuela: reflejar el intento continuamente renovado, de organizar procesos de aprendizaje. Estos procesos, facilitados por la institución escolar, influyen mutuamente a docentes y alumnos de modo que se puedan desarrollar procesos de aprendizajes creadores, aptos para servir tanto a la autorrealización del individuo como a las necesidades de transformación social.

4. Concepción de Educación Inicial y Jardín Maternal

La Educación Inicial surgió como una necesidad social. Históricamente, en su origen el Jardín de Infantes fue concebido desde una perspectiva asistencial.

Paulatinamente, fue adquiriendo una función específica. Esta se basó fundamentalmente en “preparar para” la escuela primaria. De ahí su designación “pre-escolar”, que pese a estar arraigada, se está revirtiendo para concebir al “Nivel Inicial” como primer eslabón del Sistema Educativo.

Las distintas corrientes pedagógicas fueron tiñendo fuertemente cada período en la evolución del Nivel.

El acento se puso, según los distintos momentos de su historia, en las “destrezas”, “el dejar hacer”, el “descubrir”, el “aprender a aprender”, el “activismo”, las “conductas observables”, etc.

El logro de su propia identidad es el resultado de un largo proceso donde pueden distinguirse avances y retrocesos, conflictos y realizaciones superadas.

En realidad se trata de dos historias simultáneas:

La de la infancia que pasó de ser considerada una adultez en ciernes, a la conquista del reconocimiento de una identidad instituida por niños con historia, tiempos y espacios de vida concretos.

La otra historia, que es la que conduce desde una concepción de “guarderías custodio-asistenciales” hasta la emancipación del Nivel Inicial, con funciones pedagógicas prevalentes y fines que responden a las características de la infancia que atiende.

Como dice Frabboni (1984): “La infancia ha realizado un largo viaje para arribar a las playas de la emancipación y de la conquista de su identidad social”. Está definitivamente lejos el niño y su primer nivel de escolaridad, de ser sujeto de custodio y asistencia para ser respectivamente, sujeto y vehículo de educación, conocimiento y creatividad.

En la actualidad, la educación de los niños en sus primeros años de vida en instituciones especialmente creadas para ellos, se ha transformado en una necesidad y un derecho tanto del niño como de la familia. En esas instituciones se materializa el inicio al derecho social a la educación y al carácter público del conocimiento. Es allí donde el mismo se convierte en un patrimonio colectivo, para que accedan todos a él.

Como lo establece la Ley Orgánica de Educación de la Provincia N° 2444, la Educación Inicial abarca desde los 45 días a 5 años, diferenciándose dos ciclos:

- Jardín Maternal (45 días a 3 años)
- Jardín de Infantes (3 años a 5 años)

El surgimiento de la atención de niños desde recién nacidos fuera de su hogar se origina (en nuestro país) a principios del siglo XX, a partir de una demanda social para satisfacer la necesidad de las familias en las que la mujer trabaja fuera. Nacen así las guarderías, con su función de guarda, atención y cuidado de esos menores.

Con el aporte de nuevas investigaciones científicas que permitieron reconocer características, necesidades e intereses propios de los niños se fue imprimiendo en la sociedad un replanteo sobre la importancia de revalorizar lo educativo desde muy pequeños. Surgen así los Jardines Maternales (Jardín alude al cuidado, crecimiento y Maternal, a la importancia de lo

afectivo materno) con una tendencia a favor de la intencionalidad pedagógica y el vínculo adulto- niños y cuestionando y hasta subestimando la función de asistencia.

Sin embargo, el cambio no se dio de un día para el otro, por lo cual continuaron y continúan coexistiendo “nuevas” y “viejas” instituciones; un “mandato” asistencial y un “mandato” educativo. Esto llevó a plantear una polémica dicotomía que persiste en la actualidad: *lo asistencial vs. lo educativo* en el Nivel Inicial y principalmente en el Jardín Maternal.

“La asistencia hace hincapié en el cuidado, protección y guarda del menor en lo que se refiere a la higiene, alimentación y cuidado de la salud física. Lo educativo incluye todos estos aspectos, así como la estimulación intelectual, social y afectiva y le imprime dirección, intencionalidad y sistematización, asegurado el desarrollo de las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad”.⁷

El niño desde su nacimiento requiere de la satisfacción de necesidades básicas incuestionables (amor, juego, alimentación, seguridad, higiene, sueño, etc.). Dichas necesidades no pueden considerarse aisladas, ni una como más importante que otra, sino que en el interjuego de complementariedad de la satisfacción de todas, se da el desarrollo pleno e íntegro de ese ser.

Los niños que asisten al Jardín Maternal, dependen totalmente del cuidado-sostén de un adulto, quien debe garantizar la satisfacción de todas las necesidades. Por lo tanto, desde esta perspectiva, ya no se planteará como una dicotomía: lo asistencial - lo educativo, sino que se reconocerá la integración de ambos aspectos en pos de una respuesta integral a la realidad de vida de los pequeños infantes.

Este compromiso con el niño involucra a los padres, maestros, comunidad cercana, Estado. En síntesis, la sociedad en su conjunto está comprometida.

Si desde la sociedad se cumple con esta obligación, será posible promover el proceso cooperativo de participación en la creación de significados y valores: priorizando el respeto a la vida, el desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento de la autoestima, el establecimiento de lazos solidarios en un marco de defensa de los derechos del niño y de las condiciones socioculturales que favorezcan su promoción y vigencia.

En el Jardín Maternal, se garantiza el derecho a la educación sistemática del pequeño prácticamente desde que nace. Constituyéndose en una oportunidad para la primera infancia, y no sólo una solución para la madre que trabaja.

En síntesis, a partir de una demanda social se generó una respuesta educativa: el Jardín Maternal trasciende la necesidad inicial y adquiere una identidad educativa propia.

5. Fines y objetivos en el Nivel Inicial

El Nivel Inicial ha conquistado su derecho a ser reconocido como Nivel específicamente educativo, lo que equivale a hacer de él un espacio de socialización / apropiación de contenidos significativos y socialmente válidos. Aportar a construir su especificidad desde un diseño curricular, implica organizar la propuesta pedagógica atendiendo a los siguientes fines :

■ Garantizar el derecho al conocimiento, que tiene todo niño, independientemente de su situación socio-económica familiar.

⁷ Duprat, H; Malahovich, A.1987

- Reconocer en la teoría y la práctica, la heterogeneidad de los niños, respetando las diferencias y contribuyendo a que las mismas sean aceptadas y respetadas.

- Promover y respetar la “cultura de la infancia” en toda su especificidad.

- Defender y promover el principio de equidad educativa, como eje vertebrador de una política curricular democrática, atendiendo a la síntesis entre unidad - diferenciación; heterogeneidad-homogeneidad, para ubicar los distintos puntos de partida y estructurar procesos de enseñanza y aprendizaje, que permitan alcanzar a todos logros equivalentes.

Objetivos del primer ciclo del Nivel Inicial

El Diseño Curricular de Jardín Maternal y los Diseños Curriculares Institucionales, que de él se deriven, orientarán la organización institucional y las prácticas docentes hacia los siguientes objetivos:

- Garantizar a los niños el derecho de acceso al conocimiento desde la cuna, enriqueciendo su capacidad lúdica, como modo óptimo de apropiación placentera del mismo.

- Dar respuesta y satisfacción integral a las necesidades de los niños, trabajando de manera coordinada con las familias y la comunidad, para garantizar el respeto pleno de sus derechos.

- Brindar un ambiente afectivo y físico que permita, en los niños, el desarrollo de actitudes de iniciativa y confianza en sí mismos y en los demás, para transitar con seguridad el camino hacia la autonomía.

- Reconocer y dar respuesta a las necesidades de las familias en relación al cuidado de los pequeños, complementando la tarea de crianza con aquellas, entendiendo al Jardín Maternal como una oportunidad para la primera infancia y considerando al niño como centro.

III ENCUADRE INSTITUCIONAL

1. Antecedentes socio-históricos del Jardín Maternal en la provincia

En 1986, se crea la Dirección de Nivel Inicial. Esta acción permitirá consolidar la independencia del Nivel en articulación con los demás niveles del sistema educativo.

En 1987 el Jardín Maternal es concebido y mencionado por primera vez como ciclo del Nivel Inicial (Reglamento para el Nivel Inicial, Res. N° 828/91 del Consejo Provincial de Educación).

Para dar respuesta a demandas sociales concretas y a las necesidades pedagógicas del Nivel, en el año 1988 nacen los primeros Jardines Maternales de la provincia, en convenio con la obra social del gremio docente.

Durante los años 1989 y 1990, se realizó un post grado para este ciclo, avalado por Res. N° 1484/89 y 1027/91.

Desde la puesta en marcha del Diseño Curricular para el segundo ciclo del Nivel Inicial en 1992, los docentes de los Jardines Maternales fueron demandando mayor especificidad en el perfeccionamiento para este ciclo y apoyo sistemático para su labor en las salas. Como respuesta a estas demandas se desarrollaron diferentes acciones:

En el año 1993 se realiza en San Carlos de Bariloche, el primer encuentro para supervisores y directores de Jardines Maternales de toda la provincia. El tema convocante fue la función de este ciclo.

En 1994 se realiza el segundo encuentro de Jardines Maternales, para directores y docentes de toda la provincia. En el mismo se acuerdan dos acciones de gran envergadura:

- La constitución de una comisión docente curricular con el objetivo de elaborar un anexo curricular específico para este ciclo;
- El inicio de una capacitación específica cuya modalidad fue la siguiente:
 - obligatoria, para el cual se elaboraron módulos con guías de trabajo, que orientaron el tratamiento en los espacios institucionales.
 - Un perfeccionamiento no obligatorio acreditado con una evaluación final a distancia.

Ambas capacitaciones fueron coordinadas por profesores de la carrera de Nivel Inicial del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de San Carlos de Bariloche.

Las mencionadas capacitaciones sirvieron de insumo, para la elaboración de la primera versión del Anexo Curricular de Jardín Maternal.

Este anexo, en el año 1995, se envía a todos los Jardines Maternales, para articular y orientar las prácticas en este ciclo. En el mismo año se aprueba el Diseño Curricular de la carrera del Profesorado de Nivel Inicial, determinado que el título de Profesor de Nivel Inicial otorgado por el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de San Carlos de Bariloche, habilita para el desempeño en los dos ciclos del Nivel Inicial: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

2. Articulación entre Ciclos y Niveles del Sistema Educativo

Desde el punto de vista pedagógico, articular significa: unir, enlazar cada nivel educativo entre sí, conforme a criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial de quienes ingresan, transitan y egresan de los distintos ámbitos escolares y, por otra parte, integrar la acción educativa institucional diferenciada por los niveles, modalidades y ciclos existentes.

Considerando que la educación es un proceso continuo y que, además tiene el carácter de sistemática dada su forma de organización y desarrollo al integrar distintos niveles, es de vital importancia la articulación entre ellos.

En los procesos y mecanismos de articulación habría que distinguir e implementar los que se refieren a la:

- articulación institucional
- articulación curricular
- articulación de las prácticas docentes
- articulación de actividades de docentes y alumnos.

La articulación que integre todos estos aspectos supone una coherencia interna entre los niveles de escolaridad, es decir una comunicación de doble vía para garantizar una coincidencia pedagógica, que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel. Esta coherencia también será necesaria que exista entre los ciclos que componen cada nivel.

La articulación entre ambos ciclos del Nivel Inicial y la E.G.B. puede ser analizada desde distintos planos. Su concreción afecta el plano institucional, curricular y el de las relaciones interpersonales de quienes actúan en un nivel y otro. Pero, más allá de esto hay que dirigir la atención a lo que representa cada ciclo y nivel en el plano social y cultural.

Se conoce que ambos tienen rasgos diferentes: la organización de los espacios y el tiempo, la diferenciación entre juego y trabajo, los recursos didácticos, la presencia de adultos en el aula, las rutinas diarias. En resumen, la relación con la realidad es diferente.

Esto concierne al plano cultural en uno y otro nivel es posible que puedan identificarse distintos “estilos culturales”.

El estilo cultural se define por el conjunto de representaciones sociales, objetivos aceptados, expectativas, recursos utilizados para alcanzar esos objetivos o satisfacer las expectativas, los símbolos, los significados, rituales y desempeños que son constitutivos de una cultura tal como los miembros de las instituciones lo reflejan en las interacciones sociales cotidianas.

Por participar en una misma cultura los maestros de uno y otro ciclo y nivel actúan con un estilo cultural que les es común, en sus grandes rasgos, pero, no esperamos encontrar una cultura uniforme.

En el interior de cada nivel educativo, y de cada ciclo y aún en cada institución, hay rasgos que se profundizan y son distinguibles del de otros, de modo que, por ejemplo, el estilo cultural del Nivel Inicial puede ser parcialmente compatible con el que caracteriza a la E.G.B.

Cuando las instituciones se “encasillan” en un estilo cultural es poco probable que la comunicación entre ellas constituya una real articulación

Es necesario afrontar posibles conflictos provocando realmente, una familiarización institucional con los estilos culturales de ambos ciclos y niveles. La articulación llevaría a instalar la complementariedad de ambos.

El liderazgo, la conducción, el estilo de toma de decisiones pueden ser muy diferentes en uno y otro nivel. El conjunto de derechos, obligaciones y recursos inherentes al desempeño de cada miembro obedece a un reglamento común, sin embargo, ellos siempre se ejecutan dentro de reglas institucionales propias, según sea el sistema circundante y la situación en que se encuentran los actores. Si no se someten estas cuestiones a reflexión crítica el tema de la articulación seguirá presente en el discurso curricular sin una adecuada instalación en el aula. Para trazar la intersección de dos sistemas culturales que en parte son distintos es necesario el intercambio y las propuestas comunes, de modo que la continuidad cultural garantice una articulación efectiva.

Por otra parte, el curriculum de cada nivel y de cada ciclo es portador de los “saberes” correspondientes a distintos campos de conocimiento. Habrá que trabajar directamente desde cada uno de ellos para que las mutuas referencias sobre los contenidos incluidos en uno y otro diseño se vinculen claramente, asumiendo en conjunto la responsabilidad por los contenidos curriculares que correspondan a los diversos aprendizajes.

Es evidente que en los casos de que se trata de los mismos contenidos éstos se complejizan de ciclo a ciclo y de un nivel a otro. Será necesario que las acciones didácticas que correspondan al desarrollo de cada uno de ellos no signifiquen un corte, sino de la construcción en común de puentes necesarios entre los saberes previos y los nuevos. “El pensar la articulación desde el objeto de conocimiento y su abordaje como instrumento de comunicación y, por otro lado, pensarla en función de las estrategias metodológicas que podrán recuperarse “hacia arriba” o “hacia abajo”, en relación directa a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños...Lo más importante será contribuir al desarrollo de los sujetos que están “haciéndose”, en el sentido de ser niños que aprenden contenidos, pero que a la par y principalmente, desarrollan su inteligencia consolidan su identidad conquistan su autonomía y su autoestima, como motores primordiales para animarse a seguir aprendiendo”. Cortondo P. (1996).

La articulación curricular obliga a abordar en conjunto por lo menos, dos interrogantes básicos ¿qué se enseña? y ¿por qué?

La continuidad en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje pueden garantizar, la congruencia de la gestión curricular. Las líneas articuladoras que se adopten tendrán que favorecer la integración epistemológica, pedagógica y didáctica, lo que no significa decir que habrá un solo “modelo de articulación”.

Tienen que existir acuerdos sobre la necesidad de que no haya fracturas en el pasaje interno que recorre cada alumno en el sistema educativo. Acuerdos en que la integración y la continuidad se manifiesten tanto en la cultura institucional común, como en los respectivos diseños curriculares y en el sistema de relaciones entre directivos-docentes-alumnos. Las formas articuladoras, entonces, pueden ser diversas dada la heterogeneidad de los contextos escolares y la de los ámbitos socioculturales donde ellos se insertan.

La articulación se facilita si:

- Se comprende al alumno como ser único, es decir que es el mismo en los diversos niveles de escolaridad que transita y va modificándose interna, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones cognitivas y de su desarrollo personal y social.
- Existe un proyecto común y permanente compartido entre ciclos y niveles.
- Todos los diseños curriculares comparten los aspectos

sociopedagógicos fundamentales del marco teórico y se acuerdan enfoques didácticos comunes, lo que no obstaculiza el desarrollo de la especificidad educativa de cada ciclo y nivel.

■ Se elaboran proyectos que involucren a docentes, alumnos y su núcleo familiar en acciones que confieran su identidad a cada nivel pero con la constante presencia de la intencionalidad educativa más pertinente a dichos proyectos.

■ La convivencia democrática en las instituciones se extienda a las relaciones del mismo carácter con el medio externo.

■ Coinciden las concepciones antropológicas, filosóficas y pedagógicas en todos los niveles, sustentadas desde una política educativa común, con testimonio de ello en los diseños curriculares y en las prácticas institucionales y aúlicas que los concreten.

3. Marco institucional y curriculum

En la vida cotidiana de las instituciones educativas la propuesta curricular y el modelo organizacional interactúan permanentemente. Se podría afirmar que cada establecimiento propone, desde su modalidad institucional, una verdadera matriz de aprendizaje y a su vez, cada curriculum tiende a desarrollar un estilo institucional.

¿Cómo entender o definir desde esta perspectiva a las instituciones educativas y a una de sus normas, el curriculum?

Todo proyecto curricular conlleva implícitamente o explícitamente una propuesta institucional, organizacional, y, en consecuencia, un modelo de relaciones interpersonales y de relación con el saber.

La producción docente⁸ muestra que se abordó la problemática de la institución acordando los múltiples significados posibles. Entre ellos se destaca:

- a) La institución como sinónimo de cuerpo normativo.
- b) La institución como organización donde se entreteje una trama de relaciones interpersonales y de éstos con el conocimiento.

Toda institución debe entenderse simultáneamente como una forma social establecida y como un proceso por el cual la sociedad se organiza. Tanto en las formas establecidas, como en los procesos de su construcción intervienen e interactúan permanentemente los elementos estructurales y estructurantes (las normas) con la lógica de los actores que participan en la vida institucional y social.

La realidad institucional se encontrará modelada tanto por los aspectos estructurantes, como por la lógica de los actores, puede decirse que ambos aspectos integran la dimensión de lo individual, de lo grupal y de lo social. En cada establecimiento influirán tanto la calidad de la norma y sus características, como el modo en que los actores la interpretan, se la apropian y la ponen en juego en sus prácticas cotidianas. Los docentes, para quienes constituyen un punto

⁸ Véase la Serie Documentos para la Fundamentación del Curriculum producida por el C.P.E., Río Negro, 1990.

de referencia para el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, los padres, quienes pueden, a partir de esta norma, seguir la trayectoria educacional de sus hijos en aspectos específicos, los propios alumnos quienes son orientados en sus actividades por la propuesta curricular.

La normativa constituye un marco necesario para las prácticas institucionales. El curriculum puede ser considerado como una de las normas claves de la institución escolar ya que delimita su especificidad.

La escuela democrática no es una escuela sin normas y sin dirección, sino una escuela donde el sujeto se siente libre porque respeta pautas en cuya formulación él tuvo participación activa.

Los proyectos curriculares provinciales contruídos con la participación de numerosos actores, resultarán normativos cuando se los lleve a cabo.

Como toda norma, un curriculum posee una “estructura intersticial”⁹ es decir deja siempre un espacio para la creatividad y potencial innovador instituyente de los actores que la interpretan y la transforman en prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas. Con esto queremos decir que el curriculum real, el curriculum en estado práctico se verá determinado por el modo en que los docentes lo moldeen.

Las prácticas institucionales se ven enmarcadas por las normas, pero no son sólo una resultante de ellas, ya que nuestro accionar les da formas específicas.

En la institución, la trama de relaciones interpersonales puede favorecer u obstaculizar la tarea. Es necesario destacar que en una institución educativa las relaciones que se establezcan con los saberes adquirirán igual importancia que las anteriores. Todo esto en un marco de democratización interna y externa de la escuela.

En los diversos espacios institucionales, abiertos en los ámbitos educativos de la provincia, docentes y profesores han destacado la importancia de crear estilos de desempeño que incluyeran las relaciones interpersonales, tanto en lo que respecta al vínculo docente alumno, como en lo que concierne a los lazos de intercambio y cooperación entre colegas, a la calidad de las relaciones del cuerpo directivo con el cuerpo docente, a la importancia de los modelos de intercambio que se promovieran entre la escuela y la comunidad. Fueron igualmente numerosos los que destacaron la necesidad de que la escuela, a partir de una educación de calidad distribuyera con equidad los saberes socialmente significativos y conservara así su especificidad institucional.

Una propuesta curricular debe adoptar una teoría pedagógica que tienda a resolver el problema del fracaso escolar y la marginación educativa, elevando la calidad del aprendizaje. El fracaso y la marginación del escolar afectan a éste y a su familia; los padres esperan que la educación brinde a sus hijos los conocimientos y formación necesarios para desenvolverse como ciudadanos en una sociedad democrática, es decir, poder participar activamente en ella.

En la relación con el saber se ponen en juego cuestiones individuales de las que cada docente y cada alumno son portadores: nos referimos al deseo de saber y a la construcción del saber. También intervienen cuestiones sociales, es decir, los modos en que la comunidad establece espacios de intercambio con lo educativo.

Las instituciones y los actores, involucrados y comprometidos en ellas, deberán buscar el equilibrio en la construcción y desarrollo de instituciones para que éstas no sean tan cerradas que impidan los intercambios y se alienen, pero que a su vez no sean tan abiertas que se desdibujen y se pierda su especificidad.

⁹ Frigerio, Graciela, 1990.

Es desde esta perspectiva que deben pensarse los modelos de desempeño de los distintos roles, las funciones de los docentes, el perfil deseable de los cargos de conducción y de la supervisión.

Es preciso dejar constancia del trabajo efectuado en los núcleos docentes y las comisiones curriculares: en ambas instancias se han hecho valiosos aportes a la problemática de los roles institucionales dentro del Nivel Inicial.

El tratamiento del tema, debe expresarse en documentos dedicados a ampliarlo y profundizarlo dado que su desarrollo desborda los límites del documento curricular.

Sin embargo, hay que destacar la importancia que se otorga al hecho de trabajar en equipo.

La renovación de la profesionalidad del docente del Nivel Inicial, la participación-gestión de padres y otras instituciones de la comunidad en la escuela, la aplicación de un nuevo curriculum, etc., son situaciones que complejizan la tarea cotidiana. Cuando aparecen “signos” de dificultades o de logros, la comunicación entre los miembros de la institución, para estimar en conjunto las experiencias de cada uno y buscar “denominadores comunes”, solo puede producirse si se ha formado un buen equipo de trabajo.

Este equipo sumará la intencionalidad pedagógica de sus funciones específicas, la creación del clima adecuado para el desempeño de los diferentes roles institucionales.

Es necesario no analizar solamente los aspectos normativos de los roles que los diversos miembros desempeñan en una institución, sino ver que las interacciones sociales que se producen en medios diversos pueden reflejar cambios de tal magnitud, o incertidumbre, que ya no sea posible desempeñarse en una función tal como se hacía en épocas anteriores.

Es muy probable que los padres hoy tengan diferentes expectativas sobre sus hijos, los docentes que los atienden y la dirección de la escuela. Si consideramos las díadas que se forman en la institución (docente-alumno, docente-director, director-supervisor, etc.) vemos que no se pueden estimar el desempeño de uno (como un rol en sí mismo) sin considerar conjuntamente lo que hace el otro.

La complementariedad de expectativas que implica todo rol, da lugar al concepto de roles como un proceso, más que algo definitivamente prescripto. Hay variedad de formas, no sólo de adaptarse a un rol, sino de modificarlo. En la interacción de roles: maestro-alumnos; supervisor-familia de los alumnos supervisor-maestros; etc., podemos reconocer un proceso de respuestas recíprocas donde actualmente cada grupo refuerza y estabiliza sus conductas, o se flexibiliza y cambia, mostrando un ajuste tentativo en sus futuras expectativas. Es necesario señalar la importancia de conocer las características de las acciones que mejor conduzcan a lograr la complementariedad viva, eficaz de los papeles que se desempeñan simultáneamente en la vida que transcurre en la escuela.

Cuando los marcos sociales son estables es posible conformar la conducta a un patrón prescripto, pero en la medida en que descubrimos que sus cambios pueden originar inconsistencias en nuestro desempeño, o en el de los grupos con quienes se trabaja, el papel de cada actor institucional exige algo más que acomodarse a las normas o mostrar una especie de conformidad administrativa exigida por las reglas formales.

El análisis de las discrepancias inevitables entre los “roles ideales” y “los reales”, debe formularlo el equipo que trabaje en la institución. Es probable que ello incite a compromisos más creativos y más auténticos, más congruentes con la condición de educadores.

IV ENCUADRE PEDAGÓGICO

1. Concepto de curriculum

El desarrollo actual de los estudios acerca del Curriculum pone en evidencia la fundamental importancia que tienen en el desarrollo de un proyecto curricular, la participación activa de todos aquellos que tienen distintos niveles de responsabilidad en la labor educativa, especialmente los docentes.

Tradicionalmente las curriculas eran elaboradas íntegramente en la instancia de administración y gobierno educativo, con asesoramiento de equipos técnicos, y posteriormente se proporcionaban recomendaciones metodológicas. En estas condiciones era muy difícil que el curriculum actuara como una fuerza transformadora de la enseñanza. Los docentes, desplazados hacia roles meramente ejecutores, tenían que adecuarse a los lineamientos estipulados.

El pensamiento pedagógico actual concibe al curriculum como un instrumento de trabajo que orienta la práctica pedagógica, lo considera una propuesta o un proyecto que ofrece un marco, consensuado socialmente, para resolver los problemas que la práctica pedagógica presenta en distintos contextos.

El curriculum es así un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso (José Gimeno Sacristán, 1989) que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.

La sola presencia de la teoría pedagógica no ha contribuido a transformar las prácticas pedagógicas, porque está disociada de ella por múltiples razones, entre las que ocupan un lugar importante las vinculadas con la formación y el perfeccionamiento profesional y las que surgen de las condiciones concretas en que se lleva a cabo la tarea.

Se hace necesario, entonces, modificar la situación, acercando las preocupaciones concretas de los maestros y profesores, sus conocimientos relacionados con los procesos reales del aula, a los hallazgos científicos del pensamiento pedagógico actual: éste debe servir al docente para analizar y cuestionar su práctica, capacitándolo para ese análisis con las metodologías más apropiadas, de modo de conducirlo a reorientar con decisiones fundadas su hacer cotidiano.

El papel activo del docente en el proceso de desarrollo curricular tiene una consecuencia adicional nada despreciable para el ejercicio de su mediación en el aprendizaje de sus alumnos: le permite experimentar en sí mismo un papel constructivo en la formación del conocimiento, a la par que estimula el de sus alumnos.

Indudablemente esta nueva dimensión del rol docente requiere condiciones institucionales propicias para el trabajo en equipo y libertad consensuada para la toma de decisiones: un curriculum como proyecto para experimentar en la práctica reclama trabajo conjunto, colaboración y espacios institucionales adecuados, así como asesoramiento técnico cuando sea necesario.

El curriculum debe ser la herramienta que oriente las experiencias del aula y el docente debe convertirse en el investigador de su propia experiencia de enseñanza.

Es por esto que esta propuesta curricular pretende ser suficientemente flexible: consiste en un Diseño Curricular básico o común que comunica los principios y rasgos esenciales de los propósitos educativos de la comunidad, encuadrados psicopedagógicamente, e incluye orientaciones metodológicas y propuestas de contenidos para prestar apoyo a la acción educativa concreta, procurando garantizar a todos los alumnos las oportunidades de realizar las expe-

riencias educativas fundamentales para su desarrollo y socialización.

A partir de dicho marco general, se espera que surjan Proyectos Curriculares Institucionales (por escuela, grupos de escuelas o regiones) que articulen las líneas generales de éste, es decir sus propósitos educativos, principios psicopedagógicos y contenidos de aprendizaje, con las condiciones reales de cada establecimiento.

Un proyecto curricular así concebido se convierte en un verdadero proceso, caracterizado por la reflexión, discusión y elaboración en función del contexto espacio-temporal y de las necesidades, intereses y creatividad de maestros, alumnos y padres. Debe contar, asimismo, con espacios suficientes para la toma de decisiones organizativas que requiera su puesta en marcha.

Esta forma de articular los niveles de concreción del proyecto curricular reclama eficientes circuitos de intercambio de información entre las distintas instancias, especialmente para la comunicación e intercambio de experiencias, entre regiones y escuelas que encaran problemáticas comunes.

2. Concepción de conocimiento

El conocimiento tiene un papel importantísimo en la sociedad como fuente de poder, como capacitador para actuar, participar e intervenir en la sociedad.

Intimamente unida a su función de socializar a los miembros, la escuela tiene la responsabilidad de distribuir los bienes culturales -específicamente el conocimiento válido y consensuado- entre los diferentes grupos sociales, de modo que se garantice a todos la posesión de saberes significativos, a partir de criterios de justicia y equidad social.

Acordamos con Gimeno Sacristán (1988) cuando señala que el conocimiento, -y la legitimación social de su posesión que otorga la escuela-, es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad, y que además, la facilita en un determinado grado y dirección: no es indiferente saber o no leer y escribir, dominar mejor o peor el lenguaje y los idiomas.

La educación obligatoria tiene la responsabilidad social de formular un proyecto educativo que recoja toda la compleja gama de pretensiones educativas de una sociedad en un momento dado y que procure integrarlas, teniendo en cuenta que para numerosos grupos sociales la escuela obligatoria se presenta como la única oportunidad de participación activa en el mundo cultural.

La escuela es una institución facilitadora de cultura, y no se puede minimizar el papel de los contenidos culturales en el cumplimiento de su rol, ya que su posesión, en un nivel aceptable, puede ser decisiva para la inserción activa de los sujetos en la dinámica de la transformación social.

La selección cultural que afecta al conocimiento que imparte la escuela nos remite al problema de los contenidos culturales comunes que deben aparecer en la educación básica obligatoria.

El conocimiento que se construye en el Jardín Maternal.

El niño aprende cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de las experiencias vinculares y sociales como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y también

como sujeto de conocimiento.

En este sentido el conocimiento es acción y a su vez, el conocimiento es significación. El sujeto conoce en la medida en que actúa de modo significativo sobre el mundo; introduce significaciones que no estaban dadas antes de su actividad, así transforma el mundo mientras conoce.

De este modo va construyendo un aprendizaje profundo, estructurante de la subjetividad, afianzando una modalidad de ser en el mundo y de ser el mundo para cada uno.¹⁰

Este proceso de significación no es exclusivamente individual. El niño está inmerso en una cultura. Los adultos y los otros niños son representantes de la misma. La institución jardín maternal y los docentes son parte de la cultura. Es decir que esa construcción de significados estará mediada, será una construcción compartida por adulto y niños, “en torno a unos saberes o formas culturales preexistentes en cierto modo al propio proceso de construcción.”¹¹

El docente (o adulto significativo) es “un orientador o un guía cuya misión consiste en engarzar los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados.”¹²

Entonces, si existen unos saberes socialmente construídos y validados que tanto docente como niños encuentran en buena parte elaborados y unos sujetos que construyen el conocimiento y se construyen en interacción con otros y con el medio; cabe preguntarse nuevamente ¿cuál es el conocimiento a enseñar y aprender en el Jardín Maternal?

Estos conocimientos serán los primeros que el niño construye, los que constituirán la base, “el embrión” de otros conocimientos más complejos.

Estos primeros conocimientos se refieren a :

- el aprendizaje de modos de vinculación afectiva con otros y estrategias para conocer, indagar y modificar su propia realidad.
- el desarrollo de procesos “típicamente evolutivos” que se transforman en conocimientos gracias a la interacción del sujeto con otros sujetos y con los objetos.
- la apropiación de parcelas cada vez más amplias de la cultura: valores, instrumentos de comunicación y relación; producciones científicas, artísticas y tecnológicas.

Si bien estos conocimientos preexisten al sujeto, éste es activo en su proceso de adquisición de los mismos, el cual no consiste en una copia sino en una reelaboración.

Para Leontiev los objetos que existen en el mundo infantil tienen una historia y funciones sociales, es decir significaciones asignadas culturalmente. Éstas no se descubren solamente a través de las exploraciones que el niño efectúa. Las apropiaciones del niño de las “herramientas” propias de la cultura se producen mediante la inmersión en actividades culturalmente organizadas en las que las herramientas desempeñan un papel importante, por ejemplo el lenguaje. El grupo cultural donde el sujeto se desarrolla le muestra formas posibles de percibir y organizar lo real.

Estos saberes a construir en los primeros años, cuestiones a enseñar y aprender en el seno de una institución educativa: el Jardín Maternal, se transforman en contenidos mediante un proceso de selección y legitimación complejo, por el cual determinados grupos sociales validan los conocimientos que se deben enseñar y aprender en las instituciones educativas.

Es necesario, desde el Jardín Maternal, poder interpretar el acto de apropiación de contenidos, de conocimientos a enseñar y aprender, como un proceso con alternativas, con progresivos acercamientos a la realidad. A través de situaciones de aprendizaje que problematicen

10 Rebagliati, Ma. Silvia. 1998

11 Salvador Coll, César, 1990

12 Salvador Coll, César. 1990

ese encuentro, que presenten a los objetos de conocimiento como objetos de interrogantes y no como objetos dados desde la única y lineal concepción del adulto, se facilitará dicho proceso.

De esta forma, es el Jardín Maternal el primer espacio que, como espacio pedagógico estará cuidando las formas en que se ofrecen las oportunidades de apropiación del conocimiento.

3. Concepción de aprendizaje

“No existe posibilidad alguna de aprender nada por fuera de las relaciones humanas, de las relaciones sociales, lo que equivale a decir que no es posible el acto educativo al margen del vínculo”¹³. Este vínculo se construye paulatinamente.

Si el lactante, al emitir los primeros sonidos encuentra a alguien que lo escucha, lo alza, lo mira, sonríe y contesta con otros sonidos o imita sus producciones, va a sentirse contenido, sostenido y estimulado.

Esta relación delimita un espacio entre el adentro y el afuera donde el infante puede ir construyendo la distinción entre sí mismo y su madre.

Estos primeros modos de vinculación madre-hijo, serán la base que le permitirán el desarrollo.

La madre tiene su forma particular de vincular a su hijo con el medio ambiente, ya que ella es mediadora entre el niño y la cultura. A través de este primer vínculo, el niño comienza a relacionarse con otros significativos para cada cultura en particular.

El intercambio entre el niño y el adulto favorecerá su autonomía progresiva, la conciencia creciente de sí mismo y la necesidad de explorar y conocer el mundo integrándose a él.

Para Vigotsky, es en la actividad social donde reside el proceso que origina la actividad psíquica. El autor plantea que “toda función psíquica superior aparece dos veces en la escena del desarrollo infantil: la primera como función interpsíquica, la segunda vez como actividad individual, como procedimiento interno del pensamiento del niño, como función intrapsíquica”¹⁴.

Por ejemplo: la planificación y la regulación de la conducta que en el caso de los bebés es asumida totalmente por los adultos mediante los “requerimientos”, “órdenes”, “ruegos”, etc. y que aparece en primer lugar en el plano interpersonal luego es interiorizado y asumido progresivamente por el bebé hasta llegar con el tiempo a formar parte de sus capacidades individuales, en el plano intrapsicológico.

Es en la zona de desarrollo próximo (ZDP) donde estos procesos psicológicos se transmiten y se construyen. Vigotsky define este concepto como “la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz...”

Precisamente una de las contribuciones esenciales de Vigotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser esencialmente social y al conocimiento mismo con un producto social.

Resulta así que la experiencia de estar con “otros significativos” le permite al niño un grado de conciencia de ser el mismo y diferente del otro y es la interacción con el medio y la toma de conciencia de la distancia suficiente con ese otro, lo que le permitirá abrirse al conocimiento.

13 Tabares, y Rougier. 1992

14 Vigotsky, L. 1979.

4. Concepción de enseñanza

Hemos caracterizado al aprendizaje como un proceso esencialmente activo, en el que el sujeto, en interacción con el medio construye significados y se modifica a sí mismo, en tanto modifica el medio.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje son relaciones y de ellos se desprenden que la actual concepción de aprendizaje ha provocado una revisión fundamental del concepto de enseñanza.

La enseñanza es un proceso dinámico en que el docente construye, transforma y se modifica a sí mismo, en un clima de respeto por la libertad de expresión en el que también están presentes lo afectivo y lo lúdico.

La intervención pedagógica debe incidir sobre la actividad constructiva del alumno creando condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento que construye el niño sean lo más correctos y ricos posible y se orienten hacia las intenciones que guían la actividad escolar.

El fin último de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones, que aprenda a aprender. ¿Qué criterios deben orientar la ayuda pedagógica para que ésta pueda sincronizarse adecuadamente con la actividad autoestructurante del alumno?

A la luz de este problema se impone redefinir el papel que los paradigmas y métodos pedagógicos, tanto tradicionales como modernos, tienen en la práctica pedagógica. No son buenos ni malos en sí mismo, sino en función de la ayuda pedagógica que posibilitan para orientar al alumno en la construcción del conocimiento y del modo cómo definen la relación maestro-alumno-saber.

¿Qué significa enseñar en el Jardín Maternal?

Significa crear un clima de seguridad y confianza, a través del afecto, en el cual se brinden oportunidades y se facilite la posibilidad de comunicarse, de descubrir y conocerse a sí mismo y al medio (en el cual están las otras personas y los objetos).

“Enseñanza es el conjunto de las acciones realizadas por el docente de manera organizada y sistemática, posibilitadora y transmisora de contenidos educativos de los que han de apropiarse los alumnos”¹⁵

Se destaca de esta definición el concepto de “acciones realizadas por el docente” y se desea diferenciarlo del de “intervenciones”. Si bien este último término ha sido muy clarificador en los últimos tiempos para pensar la tarea docente y revalorizar su papel de enseñante, en el jardín maternal, el mismo puede dar a suponer la necesidad de una intervención directa permanente del adulto que “invadiría”, de alguna manera, las posibilidades e iniciativas cognitivas del niño.

Pensar en acciones docentes incluye el observar, el hablar, el callar, el abrazar o jugar. Muchas otras son las acciones posibles, siendo la constante de todas ellas, la intencionalidad.

El Jardín Maternal posee una organización pedagógica particular. Esta organización está en directa vinculación con las necesidades de los niños y el qué y cómo se enseña depende del qué necesitan aprender los niños y cómo lo aprenden.¹⁶

En este sentido, la tarea deberá abocarse a propiciar los espacios para el aprendizaje, actuando como facilitador (de intereses y necesidades), proveedor de herramientas e instrumentos materiales y no materiales y observador permanente, intentando descifrar la lógica con la que los niños actúan.

15 Harf, Ruth y otras. 1997

16 MCBA. Anexo para Jardín Maternal.

Una mirada hacia el ambiente ¹⁷

Las situaciones pedagógicas diseñadas intencionalmente por el docente suceden en un espacio: el ambiente de la sala y del jardín. Estos lugares deberían ser pensados con criterios pedagógicos, al igual que las actividades que en ellos se desarrollan.

Los Jardines Maternales organizan sus ambientes adecuándolos a los niños. Esto tiene que ver con una tradición en el Nivel Inicial, cuyos orígenes son los aportes de Agazzi y Montessori, quienes difundieron la idea de que el estímulo para el aprendizaje se realice por diversas vías tendientes al desarrollo paulatino de la autonomía de los pequeños.

El sistema había determinado que debía ser la maestra jardinera quien decorara la sala antes del ingreso de los niños. Esto llevó y aún lleva a que la docente se remita, para cada una de estas intenciones estéticas, a un banco de imágenes infantiles posibles de ser reproducidas.

No se puede dejar por sentado que una selección de imágenes infantiles y colores vivos conforman per se el ambiente estimulante adecuado. La mayoría de los investigadores plantean con razón que las cuestiones estéticas raramente representan un componente significativo y de reflexión en la educación.

Habitualmente no resulta fácil detectar si la decoración en los Jardines Maternales y de Infantes, se realiza para los niños que asisten a la institución o para los padres, ya que el criterio de “la altura” adecuada para los estímulos visuales no parece ser idéntico al del uso de instalaciones para el juego.

Aquí se pone en consideración también el tema de la estética, como un elemento más de identidad de una cultura. La estética se construye tanto con formas arquetípicas humanas como con matrices perceptuales embrionarias captadas por los sujetos desde muy temprana edad y que dejan una impronta en el pensamiento, de tal forma que se constituyen en lo válido, lo aceptado, lo lindo, lo propio, lo único.

La docente trae un criterio estético, una forma de “poner” las cosas en algún lugar, y preguntarse por ese aspecto, en sí misma forma parte de la intencionalidad pedagógica, del mismo modo que su moral, su didáctica, sus valores.

Las competencias expresivas y la construcción de estos conceptos valorativos como lo bello, lo infantil, también son construcciones culturales influídas cada vez más por cuestiones que atraviesan la cotidianeidad de modo constante. Lo hegemónico transmite un único modo posible, transculturalizando, de tal manera que lo significativo no se sostiene por parámetros para el mejor desarrollo infantil, sino por otros valores imperantes.

¿Existe una estética para los Jardines?

¿Qué relación tiene con el ambiente de los hogares?

¿Cuáles son los criterios?

En el proceso de evolución de las funciones psíquicas, pensamiento y percepción conforman una unidad indivisible para captar las características estructurantes del mundo externo. Para que esto se dé, es necesario pensar qué, cómo, cuántos, a qué altura y de qué calidad son los estímulos que se ofrecen al niño del Jardín Maternal.

Se puede definir con certeza, que previo al niño deambulador desde lo corporal, existe un deambulador visual. Puede hablarse de la exploración espacial y objetal desde un hacer y desde un contemplar. El primero involucra en Jardín Maternal indefectiblemente al cuerpo, pero el segundo es el que define la invitación al desplazamiento por curiosidad, por interés, por descubrir lo oculto.

Es fundamental pensar en el señuelo visual que promueva en el niño esa capacidad de desplazarse autónomamente hacia lo que le interesa.

¹⁷ Basado en el artículo de Richter, K. 1998.

Se hace imprescindible entonces unir ambos criterios, el de exploración y el de la estética para promover el mejor desarrollo con la mejor de las formas.

Algunos *criterios* pueden orientar para comenzar a hacerse preguntas respecto tanto a la estética como a la organización del ambiente, la cual debería realizarse como *síntesis* entre las *formas cotidianas* del hogar, del medio cercano; *lo que los niños producen* como marca, huella, significaciones de su propia existencia-desarrollo; *lo que el docente se propone ampliar* (en este campo el horizonte es infinito), lo que el maestro quiere educar junto a la propia matriz estética que siempre se pone en juego explícita o implícitamente.

Esos criterios pueden ser:

- La intencionalidad en la búsqueda de la belleza.
- El destino explícito e implícito de los productos visuales. ¿Para quiénes están puestos en determinado lugar? Respecto a la altura de los estímulos visuales. ¿Cuál es la posición más usual del ángulo de la mirada en los niños?
- La inclusión de criterios de ambientación que consideren la globalidad de la sala, teniendo en cuenta:
 - cómo se relacionan armónicamente los elementos entre sí,
 - cómo se establecen equilibrios entre éstos y detalles de la construcción,
 - qué aprovechamiento lúdico o visual de los lugares,
 - cuáles son los niveles de estímulos/saturación- grado óptimo- zonas de descanso visual. En lo que respecta a “cantidad” existe una tendencia a cierta saturación visual que no permite la fijación, observación de formas y detalles en objetos y/o imágenes.
- El grado de autonomía de exploración. ¿Siempre es necesaria la presencia del adulto o los niños pueden moverse por la sala con seguridad y posibilidades de exploración?

Se trata de conjugar el más íntegro desarrollo de los niños sin olvidarnos de que el docente también pasa en ese ambiente una enorme parte de su tiempo y para ambos debe ser el mejor espacio.

Desarrollar la sensibilidad por la belleza permitirá detectar todo lo maravilloso que existe entre el hombre y la naturaleza. En este transitar se apropiará de las mejores formas que no es otra casa que la estética.

Así como el niño va aprendiendo su mundo a través de paulatinos acercamientos con las personas y objetos haciéndolos significativos, del mismo modo va incorporando pautas y valores implícitos y explícitos de la cultura en la cual se desarrolla.

La cultura, en términos amplios, involucra todos los aspectos que hacen al vivir y al hacer cotidiano, pero remitiéndose específicamente al hacer, se puede decir que el ser humano produce objetos de utilidad y objetos creados como formas simbólicas para expresar su mundo interior, su cosmovisión, su sentir. Estas creaciones se producen con determinado uso de formas y colores que configuran una estética culturalmente diferenciada, tanto desde lo geográfico como a través del devenir del tiempo. Es decir, que cada cultura elabora a través de sus producciones, objetos simbólicos que la caracterizan porque de una u otra manera representan su particular visión de interpretar el mundo.

El niño crece en este ambiente, absorbiendo esta especial manera de estructurar las formas de las cosas (como es una casa, una puerta, un mueble para comer, un lugar para dormir, un elemento para contemplar...).

El Jardín Maternal no debería crear una cultura infantil diferenciada del mundo en el que crece el niño sino que debería estar en relación con la comunidad a la que pertenece y proponerse como objetivo, estimular desde la primera infancia, un desarrollo y sensibilidad por la belleza.

El niño construye su representación simbólica a través de paulatinos acercamientos a las formas de las cosas e interpretando imágenes que su cultura elabora. En tanto una cultura no promueva el decir y hacer genuino de su gente, sus niños crecerán incorporando pautas que no le son propias, que provienen de hegemonías culturales o de leyes ajenas a las de una comunidad con una identidad propia.

Se trata también de comprender que el conocimiento se construye tanto desde el hacer como desde el contemplar y que la organización del ambiente debe promover ambas posibilidades.

Desde el hacer, facilitar las posibilidades de interactuar con autonomía, desarrollando al niño como productor potencial en un creciente camino expresivo y cognitivo.

Desde el observar, como contempladores y gozadores de lo bello, tanto en la naturaleza como en lo creado por el ser humano, así como educar para *saber ver* despertando una actitud de curiosidad y atención hacia los distintos fenómenos.

El ambiente como *abecedario didáctico* y como un elemento más cargado de intencionalidad pedagógica, permitirá la educación *del saber sentir, saber ver y saber interpretar* el mundo.

5. El docente de Jardín Maternal

El docente y el “cuidado del infante”

Una de las funciones esenciales del docente del Maternal se refiere al “cuidado del infante”, lo que significa el paso paulatino de ser yo auxiliar (durante los primeros meses de la vida del niño) a ser otro significativo con quien podrá el niño relacionarse y accionar en el mundo.

Se considera que es quien contribuirá a transitar de la Zona de Desarrollo Próximo a la Zona de Desarrollo Potencial como “prestador de conciencia” en los diversos pasajes.

Desde el marco teórico abordado, el docente deberá garantizar esta función de cuidado del infante como necesidad vital, la que poco a poco se va modificando con la adquisición de la autonomía.

Para esto deberá cumplir las siguientes funciones¹⁸:

- La continuidad.
- La confiabilidad.
- La adaptación graduada.
- La provisión que permita al niño desarrollar el impulso creativo.

- “La continuidad del ambiente humano, y también del ambiente no humano ayuda a la integración de la personalidad del individuo”.¹⁹

Esta función, desde el lugar docente, habla de la necesidad de “estar” de un otro capaz en términos de existencia y de sostén en relación al infante.

Lo cotidiano, la repetición señala un espacio continuo desde el cual el “seguir siendo” del niño puede sostenerse sin quiebres.

El que otro esté siempre, en cada nuevo encuentro con el infante nos remite a la idea de un rito, en tanto reviste como simbólico el carácter de existencia. Es decir, cada nuevo día nos refiere al primero en tanto fundante de una relación y nos asegura que al siguiente, el otro seguirá estando.

¹⁸ Basado en el artículo de BASABE, C.1993.

¹⁹ Winnicott, D. 1993

- La confiabilidad remite directamente al grado de predictibilidad del comportamiento y al tono afectivo corporal del otro, en este caso el docente. Es de fundamental importancia para la constitución de este vínculo que el docente pueda responder a las necesidades del niño y no distorsionar su confianza básica.

En el Jardín Maternal, esta relación no se constituye ni se consolida de golpe. Cuando por sus mutuos encuentros, maestra e infante han establecido un sólido vínculo, traducido en largas cadenas de interacción entre ambos, tanto en los actos de cuidado rutinarios como en los momentos más específicos de distensión y juego, la maestra se convertirá, dentro del Jardín Maternal, en la figura más confiable para el infante; y el grado de seguridad y equilibrio de éste estará en relación con la confianza básica que la maestra, con su “disposición corporal” haya podido inspirarle. Ella deberá estar a lo que se podría llamar “alcance” (distancia necesaria) de la voz, la mirada, el llamado, el comportamiento según las circunstancias.

- La adaptación graduada refiere a las crecientes y cambiantes necesidades del niño que deberán ir correspondiéndose con una transformación paralela en términos actitudinales y vinculares por parte del docente.

En la medida que el infante va ganando terreno, con su cuerpo, su posibilidad de comunicación y desplazamiento, habrá entonces una progresiva distancia que permitirá una relación menos dependiente y de mayor trabajo en conjunto con los pares, adultos, etc.

- La provisión que permita al niño desarrollar el impulso creativo: esta última función remite a la necesidad de concientizar esta característica particular de los primeros años de vida de un sujeto: “ser pura potencia” o “potencia en bruto”. Se señala de esta manera, I) La necesidad de un “estar intencional” del docente, prestando continuamente elementos y herramientas de sostén y de conocimiento para este espontáneo desenvolvimiento creativo del infante. II) La importancia del alerta frente a los peligros de institucionalización propios de la institución -escuela- y de la institución – adulto.

No nos referimos a la creatividad para dibujar, pintar, dramatizar, sino a aquella primaria que hace que cada individuo cree nuevos modos para representar, comunicar, conocer, etc., cuando necesita satisfacer necesidades.

Para que las experiencias sean capitalizables en el proceso de individuación, es indispensable que los vínculos estén mediados por distintos lenguajes (imagen, palabra, sonidos, movimientos), a fin de dinamizar las diferentes formas de representarse y representar al mundo.

No se hace referencia a formas acabadas de distintos lenguajes, sino por el contrario a aproximaciones paulatinas y constantes, que al tener una presencia cotidiana contribuyan -en la medida en que la necesidad e interés personal lo requieran-, a elaborar preguntas: ¿cómo se hace? ¿cómo se dice? y ¿qué apariencia tiene algo?

Ser docente en Jardín Maternal

Para ser docente de Jardín Maternal no alcanza el instinto materno, ni la intuición, ni el sentido común. También son necesarios:

- Una preparación especial (“saber” sobre lo que se hace, qué, cómo, para qué y cuándo se hace).
- Posibilitar confianza y sostén continuo.
- Una reflexión continua sobre su propia práctica y las teorías que la sustentan.

Es importante transformarse en “adulto maternante” pudiendo leer los mensajes del niño y, paulatinamente ir conectándose y entrando en comunicación con él.

La necesidad de fusión durante los primeros meses de vida destaca la importancia de que la maestra maternal pueda “poner” su cuerpo, pueda profundizar acerca de lo conveniente en cada etapa evolutiva, de las necesidades de los niños, de sus características particulares, de sus juegos, de sus preferencias; pueda investigar alternativas, propuestas, estrategias para fundamentar la práctica, tomando al hombre (alumno-bebé, alumno-niño) en su totalidad; tomándose a uno mismo (hombre-mujer-docente) como totalidad, con cuerpo, deseos, tensiones, equilibrios, desequilibrios, movimientos, sentimientos, historia.

Es necesario revisar permanentemente las propias representaciones acerca del ser docente y confrontarlas con las necesidades y deseos del grupo de niños.

El “hablar sola”, sin respuesta verbal por parte de los chicos; no “lograr” que *todos* hagan lo mismo al mismo tiempo; que la planificación se vea “superada” por los imprevistos cotidianos; son sólo algunas de las situaciones que pueden llegar a frustrar a un docente que no tenga esa capacidad de revisión y reflexión que se mencionaba.

Tal vez el mayor secreto resida en “correrse” del centro de la escena pedagógica. Reconocer que no siempre hace falta la intervención directa para que los aprendizajes se den. Revalorizar el papel de los otros niños, del ambiente físico-material como facilitador, de los objetos (juguetes, materiales) como “portadores de contenidos” y generadores de conflictos cognitivos, y la intencionalidad pedagógica puesta en la selección y diseño de cada una de estas situaciones.

El Marco Teórico del Diseño Curricular para el segundo ciclo del Nivel Inicial, ahonda en el tratamiento de la relación existente entre la teoría y la práctica docente. En aquél se dice, la teoría pedagógica y la praxis educativa constituyen algo indivisible cuando el maestro hace su trabajo y reflexiona sobre él. A veces el docente no repara lo suficiente en que en realidad él mantiene juntas a la teoría con la práctica.

Como afirma G. Sacristán (1986): “Se dice que todos los docentes tienen una teoría de la enseñanza en la medida que operan con unos esquemas implícitos referentes a cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal, etc. A posteriori de la acción se puede examinar su actuación y descubrir esos esquemas o tomas de postura implícitos frente a problemas teóricos. En este sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque ésta sea a veces incoherente, no articulada ni conciente.

Explicar esto puede darle conciencia crítica al profesorado sobre su propia función y facilitar el cambio cuando se ve que los apoyos de esa teoría encubierta no son correctos, pudiendo llegar a urgir la necesidad de un apoyo teórico más científico”.

La teoría está constituida por principios a los que se llega por un proceso de abstracción que, a la vez, los aleja de las situaciones en que se dan los casos particulares, por eso a veces los docentes consideran excesiva toda teoría que no toma en cuenta las situaciones educativas concretas. Sin embargo, esto no significa que al maestro le resulte indiferente la teoría.

La práctica docente no es sólo una actividad observable, sino que se trata de una praxis porque tiene una finalidad, aplica ciertos principios pedagógicos generales que, pese a su nivel de abstracción, influya la práctica que entonces no puede ser distinta a una acción reflexionada.

La vinculación entre teoría y práctica, es un acto de discernimiento que permite distinguir cuándo la teoría alcanza, o en qué grado alcanza a explicar los hechos educativos que se originan en la acción docente o en diversas situaciones de aprendizaje. El rol del docente le permite ocupar este lugar privilegiado donde la teoría y la práctica se conectan con finalidades determinadas.

Es necesario que el docente tenga a su alcance diferentes modelos pedagógicos, que valore su relación con la práctica y que observe los resultados que ella provoca, para optar por lo que mejor se ajuste, según su experiencia didáctica, a la realidad concreta de su escuela.

Puede revalorizar en los viejos modelos pedagógicos sus elementos formativos, adecuándolos a los cambios producidos en la actualidad por el avance de otras teorías pedagógicas. Cada alternativa de modelo didáctico es en realidad una hipótesis de trabajo, sólo el docente, aplicándolo en su clase, puede informar si funcionan todos, algunos y en qué circunstancias. Es importante que el docente sea investigador de su práctica e informe sobre los resultados de su experiencia.

Como encargado de organizar los medios pedagógicos para que el sujeto del aprendizaje adquiera todo aquello que le permita la comprensión y construcción del conocimiento, debe procurarse la necesaria formación profesional que le permita asociar estrechamente la teoría y la práctica en la selección, organización y producción de saberes.

Tanto los docentes como los alumnos son portadores de cultura, lo que los relaciona con un mundo más amplio que el de la escuela.

El docente como agente socializador, explícita o implícitamente transmite mensajes que originan y/o estimulan comportamientos que pueden responder a distintos modelos de relaciones sociales.

La articulación de los contenidos de los aprendizajes con las necesidades y recursos del medio socio-cultural, geográfico y económico puede ser facilitado por la indagación, el conocimiento y la compenetración de las características del medio ambiente donde se inserta la práctica docente. Esto ha de beneficiar el proceso de aprendizaje aumentando la significación y relevancia cultural de los contenidos curriculares.

La multidimensional visión del maestro lo capacita para ser un articulador social. Esta expresión significa que él está entre dos o más grupos que representan diferentes entidades sociales y, posiblemente, culturales asumiendo ante uno la representación del otro, con vistas a incorporar el bagaje cultural que trae cada persona como punto de partida de la acción educativa. No para imponer las pautas de la cultura escolar, sino para superar esta adscripción integrando acabadamente los rasgos culturales de los diversos grupos que interactúan en la escuela y en la comunidad.

La falta de articulación social multiplica los conflictos e intensifica la separación escuela-comunidad. En cambio, el respeto y la libertad para que cada grupo exprese su propia cultura y se la pueda recrear en conjunto, posibilita la integración genuina de todos en la cultura regional y nacional.

El rol del docente del Nivel Inicial

Las docentes de este Nivel se encuentran frecuentemente tensionados frente a la multiplicidad de demandas que muchas veces no pueden armonizar con su propia concepción de las funciones que le corresponden. La frustración y desgaste que estas tensiones generan le dificultan capitalizar los aspectos gratificantes y valorizadores de su tarea e integrar su rol en un proyecto de vida y realización personal.

Es necesario que cada docente pueda reconocer y analizar los conflictos que son inherentes al desempeño de su profesión y a la vida institucional, para iniciar desde este reconocimiento un proceso de construcción del rol, a través de la interacción con sus colegas, con los alumnos y con la comunidad en que está inserta la institución.

Su tarea está centrada en el compromiso de orientar y facilitar los procesos de socializa-

ción de aprendizaje de los niños a su cargo, atendiendo los fines y objetivos que se establecen en el curriculum y los que se derivan de la convivencia institucional concreta. Ello requiere leer la realidad desde una postura crítica, reflexionar sobre los fundamentos teóricos que enmarcan el trabajo de los docentes y sustentar la acción pedagógica en dichos fundamentos, en la comprensión de los diferentes procesos culturales de su tiempo y en el respeto de la heterogeneidad de normas, costumbres y creencias, con un criterio pluralista y superador de toda clase de discriminación.

Esto requiere la capacidad de trabajar en equipo y de generar relaciones creadoras con los colegas, con los alumnos y con sus padres.

Las relaciones positivas y cooperativas con los pares y la fluidez de los canales de comunicación dentro de la institución, harán de ésta un ámbito adecuado para el crecimiento profesional en un clima de responsabilidades y esfuerzos compartidos en función del logro de los fines comunes.

La integración de los padres en el proyecto educativo, sobre la base de la diferenciación y complementariedad de roles, permitirá concertar acciones pedagógicas que armonicen con las pautas, valores y formas de vida de cada comunidad.

La relación con los alumnos, basada en la confianza, en las capacidades del niño, en su creatividad y en sus posibilidades de canalizarlas en todos los ámbitos de la cultura, posibilitará configurar un ambiente propicio para facilitar la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las personalidades. La afectividad, de primordial importancia para todos los seres humanos cuanto más para el niño de este Nivel, no será reducida al uso de gestos o expresiones cariñosas, sino que se manifestará en las actitudes de respeto por su identidad y en un comprensivo acompañamiento de su proceso de aprendizaje, procurando optimizar sus potencialidades.

Vivenciar y profundizar los aspectos placenteros de los vínculos que se establecen en la institución educativa, y fundamentalmente con los niños, permitirá que la maestra jardinera valore las experiencias positivas que va realizando y descubra los aspectos lúdicos y creativos de su rol, fuente de gratificación personal que redundará en una mayor identificación con la tarea y, por ende, en su enriquecimiento.

El docente como trabajador de la educación

La docencia no es una “profesión liberal”. A diferencia de quienes ejercen éstas, la actividad de los maestros transcurre dentro de una institución que tiene sus normas de funcionamiento, órganos de gobiernos centrales y un curriculum del que tradicionalmente, no había participado en su construcción, pero estaba obligado a ejecutar.

Los maestros suelen reaccionar ante estos condicionamientos con la autonomía que le permite su propia formación, con los márgenes de creatividad que tolere la institución y la capacidad de iniciativa para crear situaciones y concretar una enseñanza renovada.

La autonomía siempre es posible, por lo menos en algún grado, pero los límites son también reales y hay que tenerlos en cuenta cuando se evalúa el desempeño del maestro.

Pensar en los maestros como meros ejecutores de directrices es pensar en desprofesionalización de la docencia, por eso la incorporación decidida en la elaboración y ejecución del curriculum refleja la valorización profesional plena del trabajo docente. Participar en la formulación de un diseño curricular es sólo un aspecto de la producción intelectual del maestro, producción que debe profundizarse y extenderse en nuevos proyectos futuros.

La definición del docente como trabajador de la educación subraya su papel productivo

dentro de la sociedad, y el reconocimiento que debe merecer su labor desde el punto de vista de las condiciones laborales que han de ser satisfechas, de acuerdo con la importancia social de su actividad.

“Ser un trabajador de la educación supone haber superado el aislamiento de las aulas y el individualismo en el ejercicio de la docencia, para priorizar una actividad que al ser estrechamente compartida con colegas permite obtener un espacio de decisiones pedagógicas y laborales ampliado y afirmado”.²⁰

Como profesional y trabajador de la educación, cuando defiende las condiciones laborales inherentes a su actividad, incluye el requerimiento de una capacitación que le permita actuar de modo coherente con la realidad.

Si percibir el trabajo como algo que tiene significado, que vale la pena hacerlo, que es importante, está presente en la auto-evaluación del desempeño docente agregado a ello los resultados positivos de efectivizar la dimensión social de su trabajo, estaremos en presencia de un plena identificación con la profesión y con las tareas pedagógicas que le están asociadas. Concebir al docente como trabajador, implica que la dignidad de su trabajo y las condiciones en que lo realiza requieren bases salariales que satisfagan sus necesidades, y que en el funcionamiento del sistema educativo estén previstas las necesidades que tenga de capacitación y actualización continua. Para garantizar la mejora de la calidad de la educación en su comunidad y los derechos de los alumnos a una apropiación de los conocimientos que le permitan valerse y participar en la sociedad, todo aquello forma parte de un mismo proyecto: el de democratizar la sociedad y la educación, cumpliendo con los ejes básicos que sustentan una reforma curricular.

Actividad laboral y saberes

El maestro puede ser un trabajador de la educación porque ha obtenido un título académico que le permite a los profesionales tener una autoridad y un poder legal de ejercer cierto trabajo y un mandato: el de definir ellos mismos el sentido social de su actividad. Para ejercer bien la profesión es necesario poner en práctica un saber pertinente, pero, las profesiones se construyen a partir de la naturaleza y de la importancia de su contribución social. No se puede distinguir y estudiar por separado la significación científica de una profesión y por otro su valorización social y simbólica, ambos aspectos están en la base de la construcción de una identidad profesional común.

Los saberes constituyen una de las características centrales de la profesión. Se trata de conocimientos específicos que permitan el ingreso a una carrera laboral determinada y al desarrollo de una trayectoria asociada con aquella.

Los saberes docentes adquiridos durante la formación y los que se incorporan por experiencia de trabajo permiten resolver situaciones problemáticas. Entre ellas muchas escapan a la racionalidad técnica ya sea porque hay conflictos de valores, porque aparecen casos únicos en la práctica profesional, por lo tanto, es frecuente que los saberes aprendidos no alcancen.

Bourdoncle (1993) hace notar que frente a lo imprevisto los docentes ponen en práctica una especie de intuición, de talento, de arte, que obliga a la reflexión en la actuación. Es un pensamiento de exploración pedagógica, de construcción de hipótesis y de pruebas que forman parte de su acción.

El desarrollo de prácticas reflexivas pone en juego el saber y la acción misma, como afirma este autor, “Es un arte de poner en evidencia de manera nueva los problemas, las

20 Documento Curricular para Nivel Primario. Río Negro. 1990

resoluciones, improvisar. Esta reflexión en acción es un ejercicio de la inteligencia, riguroso a su manera y de todos modos necesario para poner en práctica los saberes científicos y técnicos. Raramente se los aplica directamente sin otros juicios: ellos dependen enteramente de esta epistemología de la práctica largo tiempo ignorada en las escuelas profesionales”.

Por lo tanto, no se justifica el concepto de “desprofesionalización” que se viene asociando con el ejercicio de la docencia.

Una cosa es reconocer que toda carrera profesional necesita planes y condiciones para la actualización permanente y, otro, aceptar que no puedan llegar a conjugarse saberes, autonomía y continuidad en una carrera desde donde se construye la identidad profesional.

Según Dubar (1994) uno puede reconocer por lo menos cuatro combinaciones:

- El espacio de la formación profesional asociado con la construcción aún incierta de la identidad.
- El espacio del oficio, del desempeño en la tarea, asociado con la consolidación de la identidad o con el bloqueo de una identidad especializada.
- El espacio organizacional donde los diferentes miembros de una institución confirman la identidad profesional de otro al efectuar el pleno reconocimiento de sus funciones y tareas como homólogos a las de ellas. (Valorización acordada por los pares).
- El espacio fuera del trabajo en donde puede hasta llegar a desestructurarse una identidad (por exclusión) o se confirme un retiro sin conflicto, propio del tiempo insumido por una larga trayectoria profesional.

Formación, consolidación, reconocimiento institucional y retiro son los momentos-clave de una identidad profesional lograda sobre la continuidad. Cualquier amenaza de alteración de estos momentos implica la ruptura total o parcial de una trayectoria profesional que, en caso de exclusión extrema, tendrá que buscar otros espacios para construir una nueva identidad laboral.

Cada configuración de identidades / saberes está construida por muy diversos procesos de socialización...Mezclan, en forma conflictiva, la permanencia y la evolución, lo viejo y lo nuevo.

En cada generación y en cada sociedad las identidades profesionales son construcciones sociales que implican la interacción entre trayectorias individuales y sistemas de empleo, trabajo y formación. Ninguna de estas dimensiones es separable de las otras.

6. El niño del Jardín Maternal

6.1 Construcción de los lenguajes estético-expresivos ...

Descubrir el cuerpo y actuar...

“Cuando nos ponemos en actividad o nos quedamos inmóviles, ponemos en marcha complejos sistemas que se articulan para dar forma a la actitud, el gesto, el movimiento con que nuestro cuerpo entra en relación consigo mismo y con el mundo circundante.

Entender al hombre y al niño desde esta articulación supone decodificar el campo de significaciones que el cuerpo y el movimiento en relación generan y que constituyen señales de su desarrollo, su salud, sus posibilidades de aprendizaje e inserción social” (Diseño Curricular Nivel Inicial)

El movimiento como el gesto -dice Defontaine-, que será voluntario o involuntario, es una forma de expresión que implica por parte de cada uno de nosotros una acción de comprensión.

Al recién nacido el movimiento le permite manifestarse, llamar, hacer notar su presencia, demandar atención para satisfacer sus necesidades elementales.

A través de los gestos puede mostrar emociones y vínculos afectivos. La movilidad de las cejas, la posición de la cabeza, la dirección de la mirada, son zonas corporales que a través de los movimientos configuran una *expresión*.

Las expresiones del rostro así como el paso, o el caminar, se caracterizan por la utilización personal del movimiento, lo que traduce un estilo motriz: cada uno marcha con su paso y esto depende de cada persona.

Así, actividad corporal, espontaneidad, expresividad, placer, contacto corporal, identidad, cuerpo, son conceptos que se imbrican en un contexto de relaciones mutuas.

A lo largo de la vida fetal el organismo del niño está en simbiosis con el organismo materno. En el nacimiento, el niño, separado de la circulación materna, va a vivir la alternancia entre una sensación de carencia y la de satisfacción. Estando en el vientre, el niño es alimentado, crece totalmente dependiente, pero en movimiento. Al nacer, se inicia el proceso de individuación, de separación, de independencia, proceso que será paulatino y progresivo.

La vida del recién nacido oscila de este modo entre un estado de necesidad que se manifiesta por una elevación del tono y descargas impulsivas, y un estado de quietud correlativo con una disminución del tono.

El equilibrio del comportamiento tónico-emocional traduce la *unidad del ser* resultado de la atención que presta el *entorno* al niño. En esta relación los contactos cutáneos se revelan con equiparable importancia a las necesidades de nutrición, en la conquista del equilibrio afectivo del niño. Es así que en el construir del desenvolvimiento afectivo la actividad funcional y motriz sirve de mediadora a los intercambios que el niño establece con el medio circundante.

Es en este contexto de relaciones entre el organismo y el medio en donde se organiza la “imagen del cuerpo-núcleo central de la personalidad”.

El papel de la afectividad ejercido por la sensorialidad promueve la organización de estructuras motrices. Por lo tanto, para crecer emocionalmente, el niño necesita de su acción.

Su propio cuerpo será el punto de partida de las sensaciones que experimenta tempranamente, base biológica y neurológica del *saber y aprender corporal*: vivenciará sensaciones que provienen del interior de su propio cuerpo -el adentro- y las sensaciones que provienen del espacio circundante, de los otros, de las cosas -el afuera-.

Este complejo de instancias vividas, sentidas, percibidas y ejercitadas por el niño en la unidad de su ser, se organizan y se armonizan en un todo, el *yo corporal*.

De esta forma el niño actuará sobre la realidad inmediata, presente y cercana, con esquemas de acción.

Estos esquemas de acción, si se enriquecen en el actuar y el accionar, permiten mayores y complejas adaptaciones al medio y paulatinamente la aparición de estructuras que posibilitan el manejo de la realidad en forma mediata, lejana y ausente.

Los acontecimientos o hechos son reunidos más allá de la finitud del acto motor por medio de representaciones, lo que dará origen a la *función simbólica*.

Así, de manera correlativa, toda conducta motora tiene su origen en una *producción representativa*.

La simple observación permite establecer relaciones entre actividades corporales y mentales. Este correlato no debe plantearse como una coincidencia casual, lo importante reside en que el movimiento se interioriza y se retiene como pensamiento organizado de acuerdo con cada etapa evolutiva. Esto comporta una explicación de la conducta.

En el niño pequeño su propio cuerpo es vivido y sentido como punto de referencia de sus relaciones personales consigo mismo, con los otros.

“Al principio, el niño no sabe que acciona con su propio cuerpo, más adelante sabe -toma conciencia- que su cuerpo es contenido y continente de sus vivencias, es movimiento interior y exterior, cercano y lejano, propio y ajeno”²¹

Movimientos, estallidos motrices, gritos simples, reacciones tónicas reflejan las necesidades que siente el bebé. Durante los primeros días la motricidad es anárquica, explosiva, inadaptada. La motricidad espontánea crece en función del bebé. Los reflejos innatos y arcaicos van desapareciendo, dando paso a acciones más complejas de tipo voluntarias que se organizan a partir de la inhibición y sobre la base de estos reflejos.

De esta manera, el desarrollo evolutivo-motor se efectúa siguiendo las dos leyes neurológicas: céfalo-caudal y próximo-distal.

En relación a ellas la dirección de la maduración motriz desciende verticalmente de la cabeza hacia los pies: el bebé conduce a nivel motriz primero la cabeza, luego su cuello, tronco y finalmente las piernas, mientras que la ley próximo-distal se evidencia del centro del cuerpo hacia las extremidades.

El comportamiento del recién nacido hasta los tres meses es acorde al momento evolutivo de sus estructuras nerviosas y de su motricidad, que parte de reacciones difusas globales, para luego avanzar hacia reacciones localizadas, en un “proceso de individuación lenta”²².

La experimentación le brindará al recién nacido variedad de sensaciones, estimulando a través del movimiento, la maduración corporal (Thomas).

Durante el *primer mes* de vida sus manos se muestran “fuertemente cerradas”, su cabeza es pendulante, su mirada es difusa.

21 Lopez, O. “La creatividad” Ed. Kapelusz, Bs As.

22 Lopez, Olga; citando a Coriat

Alrededor de los *dos meses* bambolea su cabeza; progresivamente ese bamboleo disminuye e intenta levantar la cabeza.

Hacia los *tres meses* logra la erección firme de su cabeza; su espacio visual se amplía, el que se integra a la capacidad de acción del bebé. Los dedos aparecen en actitud más laxa.

Defontaine afirma que “el bebé comienza a vivir su cuerpo, a querer moverlo, a relacionar sus deseos y la situación que lo rodea, expresa sus emociones con relaciones tónicas”.

Así, hacia los *cuatro meses*, la adquisición del control de los músculos de la nuca le permite enderezar la cabeza.

De los *seis* a los *ocho meses* dominará la posición sentado, pudiéndose inclinar hacia delante y tomar un objeto, sin perder su equilibrio. Comienza también la prensión y la manipulación.

A los *nueve meses* pone en juego alguna forma de desplazamiento posible, en general pasa de la reptación a gatear sobre manos y rodillas y puede mantenerse de pie en forma prolongada sobre un apoyo.

En esta etapa se instala la prensión fina y la oposición pulgar-índice finalmente está adquirida.

De los *doce* a los *catorce meses* el niño realiza los primeros pasos independientes. Aparece como forma de coordinación el equilibrio general. Éste aún es frágil y vacilante.

Sin embargo, a los *dos años*, ya el niño camina sincronizando los brazos y las piernas. El ritmo de la marcha se estabiliza y se vuelve parejo. Es capaz de saltar rudimentariamente con impulso en los dos pies, lanzar una pelota pequeña, caminar de costado y hacia atrás e iniciarse en las primeras carreras.

Como expresión de su desarrollo a los *tres años* puede caminar sobre una línea, dar dos o tres saltos seguidos sobre un pie -el pie dominante- y lanzar una pelota hasta casi los tres metros de distancia.

Sin duda es el medio humano en el que crece el niño el que asegurará la satisfacción de sus necesidades teniendo en cuenta el principio del placer. De este modo los intereses del niño podrán pasar de centrarse en las “personas” a centrarse en las “cosas”.

Las acciones sobre los objetos permitirán al niño experimentar nuevas y diferentes sensaciones, las que enriquecerán su actividad perceptivo-motriz y la adquisición de nuevos y complejos esquemas de acción -praxias-.

Por su parte, la conducta lúdica que aparece en seres de distintas especies y ámbitos, parece revestir carácter de universal. La complejidad de esta conducta se encuentra en relación directa con el desarrollo de la inteligencia. Esta actividad natural en el niño se presenta siempre acompañada de placer, espontaneidad y expansión, y permite la liberación de conflictos afianzando la integridad del yo.

La actitud del adulto en este contexto, por un lado debe ser facilitadora del descubrimiento del medio y que lleve a valorar los logros del niño, lo que en definitiva condiciona cómo el niño vive su actividad motriz. Por otro lado, que el niño acepte límites lógicos ante determinadas experiencias, favorecerá desarrollar en él, el principio de realidad, “origen de la actividad de control”.

El primer juego del lactante tiene como objeto a su propio cuerpo y el cuerpo de la madre (Ana Freud), luego juega sobre el cuerpo del adulto que se brinda afectuoso: El pecho y las manos son espacios conocidos, seguros, disponibles.

Posteriormente investiga y juega con los objetos de uso diario, el agua del baño, la

comida en el plato, la cuchara. El rol del adulto será el de invitar, estimular a la exploración y el juego ya que el cuerpo en acción es juego y comunicación, así, el niño es luego el que solicita y estimula la participación del adulto.

Freud atribuye el origen del juego al placer de la repetición. Melaine Klein, por su parte, señala que el juego es el medio de expresión por excelencia. Esta expresividad del juego muestra que la acción sustituye frecuentemente la palabra. El juego expresa simbólicamente sus deseos, sus experiencias, sus fantasías; es un “lenguaje a descifrar”.

El juego centrado en la espera corporal se inicia con la exploración repetida de sensaciones cinestésicas, vocalizaciones continuas, con el cuerpo propio, el de la madre, los objetos y las cosas cercanas, hasta interaccionar lúdicamente con los otros.

El bebé y el niño juegan; juego que es motor, sensorial, simbólico, de construcción, pero por sobre todo es juego creador, es una experiencia cultural.

Es “dialogar” con el mundo en una relación que genera interrogantes y soluciones compartidas: “Jugar es establecer una relación abierta con un mundo abierto y limitado” (Scheines).

Cuando la vida canta...

La música rodea al niño desde su gestación en el vientre materno. Ya influye a su madre y la acompaña en sus momentos de espera durante el embarazo.

Innumerables trabajos hablan de estas influencias que llegan al feto y a su ambiente acuoso. No obstante, el pensamiento musical del niño tardará bastante tiempo en aparecer y será de los estímulos que reciba y de su educación auditiva proporcional su evolución.

La audiopercepción es globalizadora de toda situación de aprendizaje, ya que el oído conecta al niño con el mundo de los sonidos. Es entonces fundamental partir de experiencias perceptivas en lo auditivo: reconocimiento de sonidos, descubrimiento corpóreo y psicomotor del ritmo y de los sonidos del cuerpo, manipulación y exploración de materiales y todo tipo de experiencias que en principio, de sólo sonoras se transformarán en musicales.

Quizás sea el llanto del bebé lo primero emocional-sonoro. El bebé parece sorprenderse cuando grita, reconociendo sus propios sonidos y sin saber cómo los produce. Luego ensayará estas expresiones, las regulará y las usará de acuerdo a sus necesidades.

La percepción auditiva está relacionada con el sentido del equilibrio y completa los conocimientos y apropiaciones del entorno, aportando conocimientos que permiten determinar alturas, distancias y densidades espaciales. La percepción cinestésica se ve muy limitada cuando falta el desarrollo del oído.

Los desarrollos posteriores del lenguaje hablado tienen una profunda relación con el desarrollo de la capacidad de audición y comprensión de lo oído. Desde este punto de vista la música es una herramienta necesaria para una evolución equilibrada del bebé.

La evolución musical va así, de la percepción, a la imitación y a la improvisación, como manifestación incipiente de la creatividad. Allí el niño de corta edad necesita un referente. En principio, un espejo, un otro que le devuelva lo que él produce sonoramente ya que esta experiencia lo ayuda a efectuar el ajuste necesario.

El desarrollo de la capacidad rítmica por su parte está relacionada con aspectos del desarrollo psicomotriz; y elementos del desarrollo vocal se ligán a la expresión sonora en la respiración y relajación.

Sin duda la música es un lenguaje expresivo del hombre. Un lenguaje que lo acompaña en todo momento. Es por ello que la educación musical posibilita acceder a un aspecto ineludible de la cultura. Hacer música es comunicarse con nosotros mismos y con los demás y es a la vez unir expresión y cognición.

Desde el bebé percutiendo su sonajero y tirándolo una y otra vez al suelo, hasta el niño de corta edad repitiendo las últimas palabras de una canción, el juego supone compartir con otros el goce de entendernos con sonidos, el compartir el arte de recomponer el mundo desde adentro, desde los sentimientos, desde la comunicación.

El entorno sonoro del niño de corta edad debe proporcionar tranquilidad y armonía.

Es importante entender que toda música significa algo y está dirigida a alguna parte de la persona, es decir, persigue un objetivo. Ello supone seleccionar inteligentemente lo que se va a “escuchar”, no dejando librado al azar el entorno sonoro, de la misma forma como se elige un cuadro para decorar una pared, de la misma forma como se elige y valora la prenda que se ha de usar, sabiendo que ésta va a acompañar y condicionar nuestro estado de ánimo.

Es necesario tener especial cuidado en no someter a los niños a una polución sonora institucional, ya sea por saturación de volumen o por mala calidad en la selección musical. Es el ambiente educativo donde se propician aprendizajes, armonizando conflictos, sosteniendo situaciones de desarrollo evolutivo, compartiendo alegrías y tristezas, por lo tanto es fundamental elegir la música que va a acompañar este proceso.

Experiencias de Ruth Fridman con bebés, han determinado que éstos pueden aprender a cantar mucho antes que a hablar. Los trabajos realizados por esta pedagoga, sobre todo en metodologías de espejo, es decir, devolviendo a los bebés sus propias producciones, estimulando y creando un estado placentero de contacto a través del sonido vocal acompañado de pequeños movimientos rítmicos, dieron como resultado melodías complejíssimas en tesitura -altura de sonidos- y composición -estructura de las frases- a los nueve meses de edad de los niños.

Ello permite reconocer que hay procesos aún desconocidos que funcionan como sustrato de aprendizajes diversos y amplían el mundo del niño. Es entonces que la música y la actividad musical adquieren en el maternal una relevancia singular debido a que constituyen una impronta en la mente del niño de corta edad que lo acompañará el resto de su vida.

Construir un vínculo positivo con la canción, con los sonidos, con el entorno sonoro, sentirse capaz de inventar y recrear el mundo con sus producciones melódicas y rítmicas, es de singular importancia; de allí el cuidado que se debe tener en la tarea. Así es como también se debe pensar en la formación adecuada del docente de este nivel, que debe manejar su expresividad musical en repertorio y metodologías, para brindar un cúmulo de experiencias con el sonido y contribuir a la cultura musical de los niños de corta edad.

Por otra parte, el silencio es el componente básico de la música. Este concepto se hace más importante ahora, que se vive abarrotado de estímulos sonoros.

La posibilidad de brindar un ambiente “sano”, con bajo nivel de saturación, se hace imprescindible para el niño pequeño.

El silencio posibilita la introspección, la mirada interior. El silencio es respeto por el otro, es respeto por el ambiente físico y comunicacional. El silencio es un ámbito pleno de posibilidades para la expresión, es decir, no es posible expresarse y comunicarse en un ambiente saturado sonoramente, el mensaje se perdería en el cúmulo de estímulos.

Se debe entonces propiciar un silencio de respeto, un silencio “acogedor” para que el

niño “se sienta” a sí mismo en él. Desde este punto de vista educar en el silencio puede ser una pauta de profundidad estimulando a la concentración y a la comunicación.

Es éste un silencio vivo, no el silencio de la imposibilidad de expresión, sino el silencio que enmarca la expresión verdadera, sincera, sin estridencia, sin histeria, expresión que busca una respuesta validera en el otro.

“Para conocer emocionalmente el niño necesita de su acción” y si esa acción se realiza en un ambiente sonoro adecuado, si se realiza en silencio, adquiere una significación trascendente. Pareciera que nuestra “sintonía” humana se establece y revaloriza en un ambiente de silencio, es como una onda de radio que si está saturada de ruido, interfiere hasta deformar el mensaje.

Los contactos cutáneos, las caricias, la cambiada de pañales, la mamadera, la papilla “sientan” mejor si están rodeados de un ambiente apacible y básicamente esto lo posibilita el silencio. Allí resonarán en forma brillante los sonidos de los niños y sus manifestaciones verbales y corporales.

Un tiempo y un espacio sin saturación sonora permite “sintonizarse” en profundidad con el niño; sentir su emoción, su vivacidad, su necesidad, más rápidamente permite una respuesta armónica y adecuada. Cuando el docente está saturado de estímulos, responde extemporáneamente, desajustadamente. Cuando los niños están saturados sonoramente se excitan y pierden su centro molestándose por cualquier cosa, es decir, aumenta su nivel de irritabilidad. El exceso de sonido cansa, agota, absorbe parte de la energía que se necesita para el juego.

Nombrar el mundo...

“Un bebé que está por nacer ha generado un mundo de palabras en torno a su presencia. Desde su gestación los adultos se encargan de ir creando un espacio imaginario en el que ese bebé tendrá rasgos determinados, parecidos deseados y hasta afinidades de temperamento con alguno de sus progenitores o de su familia: «Va a ser fuerte como su tío...», «A lo mejor tiene los ojos claros como la mamá...»

Y lo que es más significativo aún, este bebé tendrá ya existencia en la delicada elección que del nombre harán sus padres, poniendo en juego toda la simbología onomástica que aportan.

Dar un nombre es de alguna manera prefigurar a la persona, imaginarla y desecharla con ciertos rasgos, con ciertas cualidades, con ciertos desafíos que de antemano la vida parecerá imponerle. Esta perspectiva también se reafirma cuando el nombre viene «legado» de algún familiar querido o ausente.

Nombrar. Darle el ser con la palabra. Ya que la palabra desde tiempos inmemoriales ha tenido el don de «crear» lo nombrado con sólo pronunciarlo, de paralizar lo peligroso o de posibilitar su enfrentamiento cuando hay miedos o dudas («Ahí viene el cuco!»...) ¿Lobo estás?»).

Este entorno de palabras, este «baño del lenguaje», como señala Bonnet, se agiganta con su nacimiento, de manera que un nuevo medio placentero y contenedor se constituye con y desde las voces que hacen referencia al recién nacido y que acunan su ambiente.

La palabra que le llega al bebé traduce, complementa, amplía todo aquello que los adultos decimos desde el cuerpo, con el contacto, con la mirada. El bebé no se detiene en los matices de significación de las palabras que se le dirigen: su comprensión atraviesa el sentido literal, porque recién comienza a construirlo paulatinamente” (Módulo III “El lenguaje en la interacción social”).

El lenguaje en la vida de todo ser humano representa un instrumento vital de comunicación y expresión. En el marco de la interacción social se da lugar a la transmisión cultural, que impulsa la propia identidad.

Por un lado, es la cultura la que provee de los sistemas simbólicos de representación y por medio de ellos, un mundo de significaciones que permiten construir un ordenamiento, una interpretación de los hechos, en términos de categorías y relaciones que se establecen entre estas categorías. El lenguaje, sistema simbólico por excelencia, simplifica y generaliza la experiencia, ordenando el mundo en significados socialmente compartidos, y permitiendo el desarrollo de procesos de abstracción y generalización.

Por el otro, es en la interacción que el hombre se apropia de estas conceptualizaciones: haciendo, operando sobre la realidad, con el acompañamiento de la palabra que lleva a designar lo que se vive, lo que se hace, lo que siente, lo que se sueña, lo que se desea.

Para Wallon el ser humano es orgánicamente social, esto es, su estructura orgánica supone la intervención de la cultura para realizarse. Así, la doble naturaleza del ser humano lo compromete como miembro de una especie biológica, pero además, lo compromete como miembro de una determinada sociedad, erigiéndolo en sujeto social. Ambas determinaciones entretejen el destino del hombre.

Como memoria de la historia filogenética, la línea de desarrollo del lenguaje en los niños pequeños se acerca delineando recorridos semejantes. La *inmadurez emocional* lo liga tempranamente a las figuras de apego y va creando lazos y contextos de aprendizaje supervisado por adultos más experimentados; la *inmadurez motriz*, -también específica de su aparato fonador y de su estructura cerebral- por vía del ejercicio, el descubrimiento y el juego llevará a tempranas conquistas comunicativas.

En un comienzo -señala Wallon- afectividad e inteligencia están sincréticamente relacionadas, aunque con predominio de la afectividad. Se inicia luego un proceso de diferenciación pero con momentos de alternancia y predominio de modo que la afectividad parece retroceder dando lugar a una intensa actividad cognitiva: esto es así cuando “la maduración pone en acción el equipamiento sensoriomotor necesario para la exploración de la realidad”. Sin embargo, la alternancia entre afectividad y cognición se va integrando en movimientos complementarios a lo largo de toda la vida del individuo.

La dimensión afectiva ocupa un lugar central tanto en la construcción de la persona como del conocimiento. La emoción, como instrumento de supervivencia típico de la especie humana es un elemento movilizador poderoso del ambiente, en el sentido de propiciar que el bebé satisfaga sus necesidades básicas sin las que perecería.

Para Wallon existen dos rasgos importantes en la expresión emocional: su alta contagiosidad y su poder epidérmico, ya que permite a través de la empatía establecer sólidos vínculos entre los seres, supliendo asimismo la insuficiencia inicial de articulación cognitiva en el lactante.

Para el bebé la emoción lleva a concentrar la sensibilidad *en su propio cuerpo*, permitiendo el gradual registro de las propias sensaciones corporales, respiratorias, viscerales, y limitando en una primera etapa la capacidad de percepción del exterior.

Pero a su vez, el carácter contagioso de la emoción hace que ésta sea notada por los adultos cercanos a través de las modificaciones que imprime en el cuerpo del bebé: la risa, el llanto, los movimientos de bracitos y piernas, etc.

Esos movimientos globales, que expresan estados de placer y displacer, son los que van a ser interpretados por el entorno como señales de necesidades a ser atendidas. En este senti-

do, la sonrisa y la risa ejercen una función comunicativa precoz que tiende a establecer un intercambio afectivo con los otros. Es a través del «diálogo tónico» que el bebé entablará sus primeros intentos comunicativos, *yendo de lo no verbal a la construcción de recursos verbales*.

La figura y la presencia humana son los “objetos” más estimulantes; los movimientos y las voces humanas le atraerán aún más que los todavía “lejanos” fenómenos del mundo físico.

Así, la mayor parte de las manifestaciones consistirán en gestos dirigidos a otras personas, en forma de llamadas o reclamos. La diferenciación precoz de los gritos demuestra que adquieren un valor específico de señal, a la que el niño recurrirá de manera intencional. Por ello “es difícil no ver en el grito un primer medio de descubrimiento de una función simbólica elemental.”²³

Al sentir que sus reclamos son atendidos, que hay algún tipo de efecto entre sus llantos y pataleos y la presencia de una persona que calma o provee surge también el primer estímulo para querer “decir con la voz”, además de hacerlo con todo el cuerpo.

El desarrollo del lenguaje se organiza según un “plan multidimensional que concierne a su vez a la fonología, a la sintaxis, al léxico y a los conceptos intelectuales a partir de los cuales estructura su actividad verbal”.²⁴

Podemos señalar los primeros doce meses como etapa prelingüística o de expresión preverbal. Del año a los dos o dos y medio se observan los esbozos de un primer lenguaje para completarse hacia los tres años, y de allí en adelante, en lo que podría llamarse lenguaje propiamente dicho.

Los rudimentos de articulación o esquemas orales, van apareciendo con el llanto y el grito y de alguna manera también con la succión, «a medida que la sensibilidad de la mucosa de la cavidad bucal y de la laringe va haciéndose más diferenciada».²⁵

Posiblemente también sea la succión ruidosa del pecho el preludio de futuras actividades sonoras del bebé en reposo: laleos, balbuceos, gorjeos, pasan ser manifestaciones verbales que acompañan a menudo la actividad solitaria, después de haber sido cambiado, o al despertarse, o frente a un espejo.

Las primeras vocalizaciones son juego y ejercicio con el juguete más «a mano» que se tiene, y que es un juguete particular porque es parte de su cuerpo, pero fácilmente «desprendible», y capaz de ser “retomado” por el otro que escucha.

Es probable que este juego del «eco» sea el primero en surgir, y tiene que ver con la pérdida momentánea del sonido y su recuperación en un espacio interno, como la cavidad bucal o el oído, y en un espacio más amplio y externo en el que la voz sigue vibrando y puede traer de vuelta las respuestas de otras voces (ser el continente, sentir dentro el contenido).

De esto se desprende, en un primer momento, la importancia de la percepción propioceptiva. Posteriormente la percepción auditiva de su voz y las del entorno serán las que lo sensibilicen para ejercitarse en una comunicación «dialógica». Así, la actividad coordinada e intencional de ecolalia es observable en algunos casos ya desde los tres meses.

Hasta los ocho meses la actividad vocal del bebé se concentra en el ejercicio de su capacidad fonatoria y en aprender a pronunciar los sonidos que oye pronunciar a los adultos. A partir de los nueve disminuirá el balbuceo y el esfuerzo estará dirigido a la emisión de sonidos que imiten la entonación de las frases adultas.

23 Evans, Elder. “El lenguaje del preescolar” Ed. Marymar, Buenos Aires, 1979.

24 ibidem

25 Bruner, Jerome “Acción, pensamiento y lenguaje” Ed. Alianza, Madrid.

En estos intentos de imitación, “la entonación parece constituir una especie de eslabón intermediario entre el lenguaje gestual y el verbal”. “El niño primero alcanza relativo control de los gestos corporales, luego de la entonación y finalmente del lenguaje.”²⁶

El bebé comprende ciertos gestos antes de poder realizarlos y de la misma manera sucede con las entonaciones, las palabras y las construcciones gramaticales. Esta distancia entre comprensión y producción varía según las etapas y disminuye progresivamente.

Generalmente la entonación dirigida al bebé es de tipo afectiva, aludiendo a juicios sobre su comportamiento, pero también vehiculizando llamadas, pedidos y preguntas.

Es importante observar que “la entonación marca el comienzo y el final de la frase y también y sobre todo pone de manifiesto que el conjunto de palabras posee una unidad de significación”.²⁷

Los patrones melódicos y tonales van a ser las primeras estructuras lingüísticas adquiridas por el niño, que ejecuta con todo el vocabulario de que dispone. La organización sintáctica vendrá más tarde. Así, afirmación, orden, negación e interrogación primero serán registradas y reproducidas por la entonación y luego a partir de estructuras más complejas.

El bebé va haciéndose sensible a la percepción de aquellos rasgos relevantes de su entorno lingüístico, desechando variantes, por ejemplo, pautas personales de pronunciación, que no modifican el sentido de lo dicho.

Poco a poco introduce en su producción sonora diferenciaciones, oposiciones, enriqueciendo de manera significativa su aprendizaje fonológico: reconocimiento de consonantes velares; descubrimiento de matices de labiales y dentales, según sea la estimulación percibida en labios o dientes, en función de la dentición.

Las primeras formas que utiliza el bebé se diferencian por su número limitado, pero fáciles de explotar. Generalmente son monosílabos, con valor de palabras (etapa de la palabra-sílaba). Al año estará preparado para registrar diferentes matices de pronunciación y ensayar en su media lengua una versión aproximada.

Si la percepción auditiva del lenguaje implica por un lado inferir la manera en que éste se organiza, por el otro, implica descubrir “lo que se dice con el lenguaje”.

Como “el lenguaje opera a menudo de manera déictica, empleando el contexto no lingüístico para aclarar los mensajes”²⁸, por ello, emerge de manera dependiente de otras formas de procesamiento de la información acerca del medio: percepción, acción, designación.

De alguna manera es en la interacción que el niño recibe las “claves” del lenguaje.

El adulto ayuda al niño a *enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos* para lograrlas. Así aprende lo que se puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utiliza en las situaciones organizadas por el adulto.

Crear las condiciones iniciales en las que la palabra se hace accesible al bebé es parte de la tarea de «preparar» un terreno en el que adulto y bebé puedan “dialogar”.

Estas situaciones «formatos», tal como las define Bruner, se caracterizan por ser significativas, esquemáticas y reiteradas de modo tal que al ir “apropiándose” de la palabra, el bebé, dejará un rol inicialmente receptivo para empezar él a “puntuar” o dirigir el sentido del diálogo.

26 Siguán Soler, y otros “La génesis del lenguaje” Ed. Del Río, Barcelona, 1980

27 ibidem

28 Bruner, J. op. cit.

“Una vez que aprende a responder a estos formatos de acción pronto aprende a provocarlos y a esperar su aparición”²⁹: imitación e iniciativa marcan el pasaje de oyente a locutor y de la comprensión a la producción.

De esta forma el niño recorre todo un camino que lo lleva a hacer, a estar, a ser en el mundo, y también a «hacer con la palabra», incidiendo directamente sobre los objetos y las personas.

La función simbólica, estimulada en su aparición por el medio social, se consolida durante el segundo año de vida. El habla, asociada a otras conductas representativas como el juego simbólico y la imagen mental establecerán una nueva forma de relación con lo real, que llevará a emancipar la inteligencia de los cuadros perceptivos inmediatos. La comprensión y utilización de palabras para dar cuenta de la creciente experiencia del niño, activan un conjunto de operaciones lógicas.

Organizar la realidad y hacerla comprensible -lógica e intuitivamente- es también poder nombrarla, categorizarla a través del lenguaje y apoyarse en él para seguir construyendo conceptos.

Sin embargo es importante señalar que “no hay antagonismo entre motor y mental. La disminución de la función cinética es proporcional al fortalecimiento del proceso ideativo”. Ambos progresos van dándose de la mano.

De hecho, la construcción de conceptos estará en relación directa con la apropiación de la realidad del medio social en el que opera el niño. Experiencias diferentes tenderán a un conocimiento del mundo con diferentes matices.

El proceso de representación, que le permite establecer conexiones entre la realidad y las palabras que la nombran, requiere de una actividad comprometida y creativa por parte del niño. Las primeras palabras empiezan a tener carácter sintético: equivalen a frases u oraciones. Esa palabra es en realidad, un enunciado complejo y según el contexto podrá significar muchas cosas. El sentido generalmente proviene de su acción o del gesto que la acompaña.

Al año puede haber adquirido un sin número de palabras a las que atribuye un sentido poco preciso y global en función de la situación (etapa de la palabra-oración).

Estas primeras palabras incluyen la posibilidad del nombre propio, de objetos o acontecimientos destacados en la vida del niño, del entorno afectivo cercano: padres, otros familiares, rutinas de alimentación e higiene, mascotas y sus voces onomatopéyicas, etc. Otro grupo importante de palabras le servirán al niño como instrumento de intercambio con el ambiente social, regulador de las interacciones humanas.

Los primeros vocablos pueden sufrir efectos de generalización, es decir, ser utilizados para referirse a distintos objetos pero que desde la perspectiva infantil pueden estar compartiendo alguna propiedad: su textura, forma, tamaño, sonido, función, etc.³⁰

Estas ampliaciones del campo semántico o desplazamientos del nombre de un objeto a otro es también, al año y medio, un primer ensayo o acercamiento metafórico que conectará en germen con aspectos poéticos del lenguaje: nombrar a las monedas, por ejemplo, como “neda” y a la luna de idéntica manera, implica la metaforización de esta última desde su forma y/o brillo.

A los dos años la capacidad de generalización comienza a declinar y gana perspectiva el ajuste cada vez más específico a las diferentes categorías de objetos, animales, situaciones, de

29 ibidem

30 Villiers y Villiers, “Primer lenguaje” Ediciones Morata, 1987

manera de ir construyéndose mentalmente grandes clases que implican características generales de los elementos en ellas incluidos.

Este proceso se va dando en cierta medida porque en su intento de comunicación el niño utiliza de su repertorio aquellas palabras que más se aproximan o ajustan a ese objeto, pedido o deseo.

Sabe que los adultos acompañarán sus nominaciones con correcciones, repeticiones o ajustes: esto convierte al hecho de “arriesgar” un nombre en la *mejor estrategia de búsqueda y descubrimiento* de las palabras convencionales. Las formas correctas, así, vendrán de los adultos que acompañan los intentos de los niños.

Desde esa primera adquisición de palabras que implican el intento de nombrar el mundo, designarlo, valiéndose de todas las categorías o clases semánticas de que dispone la lengua (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) han ido creciendo paulatinamente las posibilidades de ajustar las «formas de decir»: para negarse, para invitar al adulto a que participe de sus juegos, para pedir «seduciendo» con su media lengua, para afirmarse reclamando sus juguetes, sus preferencias, y también para pedir o dar explicaciones de las cosas que lo rodean (“¿por qué?”).

El lenguaje también ha pasado a ser vehículo del recuerdo, de lo visto o de lo hecho.

Formalmente, al año y medio aparecen las primeras combinaciones de dos palabras (o frase pivotal) que constituyen enunciados complejos. Surgen aquí algunos operadores básicos que pasan a combinarse con el conjunto de las palabras adquiridas, para indicar lugar (“Acá, nene”), negación (“tutú,no”) pertenencia (“Mío,pete”), etc.

A los dos es posible escuchar la mezcla de palabras del entorno y su propia jerga.

Hacia el final del segundo año, ya aparecen frases de 2 ó 3 palabras, como las primeras frases primordiales u oraciones medianamente articuladas.

Por su parte, los pronombres emergen lentamente frente a la sorpresa que genera el cambio de locutor según quién los utilice: yo, mío, vos... La toma de conciencia de su “yo” conceptual no se manifiesta al principio en su lenguaje: durante cierto tiempo sólo hablará de sí en tercera persona. Cuando la adquisición de los pronombres se hace posible por los progresos realizados en el estadio del primer lenguaje, aparece el “yo” y marca la transición hacia el lenguaje propiamente dicho. Ahora el lenguaje del niño se equipara al del adulto pues comienza a utilizar en el discurso marcas de su personalidad.

El uso de pronombres marcará un paso significativo en la construcción de la propia identidad.

A los tres años la utilización de palabras o frases tendrá significaciones diferentes y alternadas:

- a veces, significados precisos y socialmente validados,
- otras, significados más personales o con variaciones de sonidos, como versiones aproximadas,
- y en otras oportunidades adquirirán valor musical y humorístico para jugar con el lenguaje por el placer de su escucha.

Las preguntas o historias improvisadas, así como cantos y rimas, ayudarán desde el juego a consolidar el ajuste lingüístico y conceptual del lenguaje usado.

Éstos mecanismos evolutivos funcionales marcan el uso de la palabra en contexto, “pegada” a la acción pero también destacada por sus valores sonoros lúdicos e imaginativos.

En esta etapa comienza a darse la regularización de los paradigmas verbales (“rompido”

por roto), como acercamiento profundo a las estructuras lógico-gramaticales de la lengua, y el empleo de marcas lingüísticas específicas para señalar el tiempo y las cantidades.

Durante los 3, 4 y 5 años se observan dislalias funcionales y fisiológicas, que llevan a los niños a utilizar variaciones de matices o trueques de fonemas, o a exhibir cierta dificultad para encontrar la pronunciación adecuada, por ejemplo en /l/, /s/ y /r/.

Sin duda, la etapa lingüística de la primera infancia es la de mayor creatividad verbal ya que el niño encuentra placer en las formas de las palabras, creando neologismos y/o recuperando onomatopeyas que le servirán más tarde de “efectos especiales” en sus juegos.

Las sílabas son capturadas desde su ritmo y melodía, y susceptibles de variación.

La distorsión de la articulación normal los lleva a generar voces graves, o más o menos gruesas, que constituyen otro desafío lúdico a los dos o tres años en juegos simbólicos y de personajes.

También a esta edad la actividad lúdica con el lenguaje puede darse en forma de breves monólogos en los que el niño puede estar jugando, pero a su vez construyendo y rearmando frases, preguntando y dándose él mismo las respuestas, a modo de ensayo.

Compartiendo la acción con otros niños, el lenguaje suele permanecer, en un primer momento, relegado a este monólogo personal -incentivador de la propia acción- hasta pasar a convertirse luego en un verdadero estímulo social, de intercambio de opiniones y como planificador y orientador de la tarea en conjunto.

Para esta altura de la niñez (3-4 años) la conquista del lenguaje estará ya activamente en marcha y en camino de su consolidación definitiva.

Abrirse al universo de las formas...

Así como el niño aprehende el mundo, del mismo modo va incorporando pautas y valores implícitos y explícitos de la cultura en la cual se desarrolla.

La cultura, en términos amplios, involucra todos los aspectos que hacen al vivir y al hacer cotidiano. En su hacer, el ser humano produce objetos de utilidad y objetos creados como formas simbólicas para expresar su mundo interior, su cosmovisión, su sentir.

Estas creaciones se producen con el empleo de formas y colores que configuran una estética culturalmente diferenciada, tanto desde lo geográfico como a través del devenir del tiempo. Así, cada cultura elabora a través de sus producciones objetos simbólicos que la caracterizan porque representan su particular manera de interpretar el mundo.

El niño crece en este ambiente, absorbiendo esta especial manera de estructurar las formas de las cosas.

La forma es el modo en que los objetos y las cosas configuran el espacio según la percepción e imaginación humanas. Esta percepción visual depende de contrastes en el campo que abarca la visión.

La forma puede carecer de sustento material, puede ser plástica o poética, integrar ritmos, etc. Es una manera de describir el gran juego entre el hombre y la naturaleza. Tanto en la naturaleza como en la materia la forma aparece como su atributo: “la forma se crea cuando la materia se vuelve espíritu, vida, orden, razón o gracia...”

El ser humano ha necesitado en todas las culturas y épocas imágenes que lo alimenten placenteramente, que le provoquen armonía, equilibrio interior, y esto es universal en tanto tiene que ver con la propia estructura interna. Las líneas y colores son fuerzas y como toda

fuerza poseen leyes y reglas propias que al combinarse influyen de determinada manera en nuestra percepción y nuestro psiquismo. De allí que es necesario perder la ingenuidad en la organización del entorno, intencionado la búsqueda de la sensibilidad por la belleza; pensar en una armonización del entorno; pensar la estética como fuente permanente de alimentación.

El empleo de formas armónicas conduce al desarrollo de la armonía interior, que se proyecta hacia otras cualidades del espíritu, como si se produjera una vibración cuyas ondas se expanden hacia múltiples direcciones.

Maeterlinck hace una aproximación a esta imagen cuando se refiere al “empleo hábil” de una palabra, o a la repetición que produce un sonido produciendo el efecto de hacerle perder el sentido externo para ser génesis de otro sonido que actúa sobre el alma.

Todo aquello que no sorprenda nuestras emociones no constituye materia viva para el desarrollo de la sensibilidad. La experiencia estética, por su parte, se construye tanto desde el hacer como desde el contemplar.

En los primeros años de vida la visión posibilita al niño reconstruir un espacio diferente al que brinda la palabra. La simbolización en formas, climas, volúmenes, colores, ocupa un lugar significativo a la hora de manifestar ideas y pensamientos, conectarse consigo mismo y el mundo, evidenciar inquietudes o preocupaciones y expresar sentimientos y emociones.

Si desde los primeros momentos de vida el niño posee en el movimiento, la mirada y el tacto formas naturales de conocer y acceder al mundo, el Jardín Maternal puede y debe aportar elementos y condiciones que contribuyan a su desarrollo.

Desde los juegos visuales y de manipulación cotidianos (como los de dirección visual, balanceo, equilibrio, aparición y desaparición, espacios contenedores y volúmenes contenidos, etc) se contribuye a la construcción de conocimientos embrionarios que constituirán la base de otros conocimientos más complejos del lenguaje plástico.

Es interesante observar que “la imagen es una analogía muy estilizada, selectiva y simultánea de un suceso experimentado. Sin embargo su manera de referirse a los objetos no es tan arbitraria como en el caso de las palabras”. La imagen alude en forma directa a los acontecimientos y objetos experimentados, permitiendo un rápido reconocimiento y evocación que actúan como referentes ante nuevas y más complejas situaciones.

Acción e imagen se presentan conformando una misma experiencia perceptiva, difícilmente separable para el niño en los primeros meses: la imagen impulsa la acción y ésta guía la vista.

Bruner señala que “hay tres tipos de sistemas de representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana y cuya interacción es crucial para éste: la representación enactiva, la representación icónica y la representación codificada o simbólica.”³¹

Conocer a través de la acción -representación enactiva- y a través de la imagen -representación icónica- son formas naturales y espontáneas que se ponen en juego desde los primeros días de vida, mientras que la representación simbólica se construye en la interacción y se va desarrollando junto con el paulatino dominio del lenguaje.

Estos sistemas de representación, constituidos como “conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos” actúan como conservadores de la experiencia organizadores del pensamiento y posibilitan el anclaje de nuevas decisiones sobre qué conocer.

Será con el transcurso del tiempo y el paulatino manejo de los tres sistemas -que se han ido desarrollando de manera simultánea- que el niño contará con organizaciones representati-

31 Bruner, J. Op.cit.

vas más o menos diferenciadas que le permitirán entonces resolver los conflictos que esta independencia trae aparejada: cómo se hace, cómo se dice y qué apariencia adopta algo.

Posiblemente con la adquisición del lenguaje oral, con el arribo al dominio de otro sistema simbólico complementario y complejo que propone su medio cultural, el niño iniciará otra etapa de gran importancia: reorganizar sus experiencias en nuevos sistemas simbólicos, resignificando las imágenes y las acciones como comunicadoras de su expresión y posibilitadoras de conocimientos, es decir, nuevos mediadores con su mundo de interacción.

El disfrute que provocan las distintas experiencias que se viven, tanto en el hacer como en la contemplación, promueve una participación plena, donde el niño se compromete afectiva e intelectualmente y se siente en disposición de compartir.

Comienzan embrionariamente a abrirse para los niños dos espacios de igual valor:

- el del buceo interior, el de la resonancia íntima, que provoca las referencias y emociones personales, que moviliza con la intención de ir conformando el mapa interior y que abre a particulares inquietudes y preguntas sobre el mundo,
- el de la comunión, el de compartir emociones y pensamientos, sentirse identificado en la mirada y la palabra de los otros, el de poder construir con los demás y verse reflejado en el producto común, el de concretar preguntas y obtener en las respuestas las versiones particulares que del mundo tienen quienes lo rodean.

Ofrecer ricas variadas experiencias táctiles y visuales, poner en contacto a los niños con imágenes referentes y estables, ocasionales y diversas, favoreciendo el reconocimiento y el descubrimiento, contactar visual y corporalmente a los niños con diferentes ámbitos y espacios, etc, son algunas de las estrategias que posibilitarán la capacidad de selección posterior de esas formas en conexión con su particular modo de ser.

De esta manera el niño podrá hacer uso de ellas en la estructuración paulatina de progresivos códigos de representación. A mayor experiencia con las formas, mayor posibilidad de selección y autonomía de uso.

Se trata de abrir al niño al mayor universo posible de las formas, tomando primero como eje las formas de su entorno cotidiano (elementos significativos de los hogares y del entorno natural); luego, las formas que el niño produce en su expresión (dejar las primeras huellas, experiencias con las materias: barro, piedra, agua, juguetes, etc.) y al mismo tiempo, formas lejanas que dan cuenta de la existencia de la naturaleza y del hombre (quienes nacen en la montaña, por ejemplo, tienen derecho a conocer un caracol, desde el contacto directo hasta las imágenes que se puedan transmitir por otros medios).

Desarrollar esta sensibilidad contribuirá a revalorizar todo lo maravilloso que existe, permitiendo mantener viva la capacidad de la emoción, condición vital de existencia para el ser humano.

6.2 Los inicios de la comprensión del mundo social

Es en el seno de las familias donde los bebés y adultos entablan las primeras relaciones y acciones conjuntas. A través de estas interacciones cotidianas las otras personas, ofrecen a los niños los primeros contactos afectivos, emocionales, resolución de necesidades, objetos culturalmente significativos, valores, costumbres, etc...

Durante este proceso de inicio de “construcción de significados a través de la acción conjunta”, se promueve el desarrollo de las funciones psíquicas de los niños y el desarrollo de sus subjetividades.

De modo que, para el recién nacido, el acceso al mundo social y culturalmente organizado sólo es posible, a través de las personas con quien tiene una relación inmediata... aquellas personas con quien convive, con las que entabla un vínculo afectivo: su madre, sus cuidadores, “figuras de apego”, “otros significativos”, etc...

Ellos son los mediadores entre el niño y el mundo de producciones y creaciones humanas.

Son estas interacciones afectivas, cara a cara, las que posibilitan el inicio en el bebé de la construcción de las primeras organizaciones psíquicas.

“No nos hace humano nuestro cuerpo. Somos humanos por nuestras cogniciones, nuestra afectividad y nuestra conducta” (Blanch G.1989).

En este sentido, los procesos psicológicos exclusivamente humanos, entre ellos, la memoria evocativa, la percepción inteligente, el lenguaje, el pensamiento, los afectos superiores, etc. son el resultado de aprendizajes sociales. Se van construyendo durante el desarrollo del sujeto en sociedad.

Los pequeños se constituyen como sujeto y, a su vez se inician en la construcción de la realidad social, participando activamente en ella.

Los bebés necesitan comprender el mundo donde están creciendo, necesitan comprender a las personas y sus relaciones.

Este conocimiento les permite ir construyendo un pasaje paulatino de las primeras formas de comprensión social a modos cada vez más ajustados, que conducen al desarrollo de una conciencia de sí y de una conciencia social.

René Zazzo ha expresado que la evolución del niño no es un pasaje de lo no social a lo social, pudiéndose medir su desarrollo por la disminución del egocentrismo, sino que es una sucesión de formas distintas de sociabilidad.

Vigotsky ha advertido que “la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual”.

Estas concepciones se vinculan con las de Wallon, quien considera al niño en principio “social”. Desde su nacimiento se ve sostenido por una trama de relaciones sociales que le permiten su supervivencia y le hace posible convertirse en una persona consciente de sí y reconocerse como distinto de quienes lo rodean. Es necesario para él orientarse hacia la comprensión de aquellas personas que le brindan ayuda para su supervivencia.

Es en este sentido que el término *egocentrismo*, teorizado por Piaget en un sentido intelectual -es decir como la ausencia en el pequeño de la capacidad de descentrarse y entender el punto de vista del otro- no iluminaría al proceso de desarrollo de la comprensión del mundo social y afectivo desde el nacimiento.

Los bebés nacen en un mundo social complejo. Desde el nacimiento son partícipes activos de un mundo de otras personas, adultos, niños, otros conocidos y no tan conocidos. Es necesario para ellos comenzar a comprender las expresiones, sentimientos, intenciones, acciones de los otros que comparten su mundo y a su vez el conocimiento de sí mismos (Judy Dunn 1993).

Es decir que: “Para convertirse en *personas* - miembros de ese mundo complejo - los niños deben desarrollar facultades de reconocer y compartir estados emocionales, de interpretar y anticipar las reacciones de los otros, de entender las relaciones entre los otros...y prácticas aceptadas de su mundo”(Judy Dunn 1993).

Los bebés y el conocimiento social

(a través de los procesos de interacción en la vida cotidiana del Jardín Maternal)

El acceso al Jardín Maternal aporta al niño un nuevo ambiente de interacción, de integración cara a cara. Se trata de un ambiente con características objetivas distintas a la del medio familiar: presencia de otros pequeños de edad semejante a la suya, otros niños de otras edades y varios adultos hasta ahora desconocidos...

Esta complejidad y diversidad amplía y enriquece las oportunidades del niño, siempre y cuando la escuela “sintonice” con lo que cada pequeño aporta, para acceder a la cultura y desarrollar sus funciones psíquicas, su personalidad, el conocimiento de sí y el del mundo social.

Ahora bien, ¿qué ocurre con este bebé que se está desarrollando en este complejo mundo social?

Se ha iniciado en la construcción del conocimiento social, desde su nacimiento... y ¿Qué implica este conocimiento social?

Tanto el proceso de construcción de nociones sociales, como también de normas, de reglas y pautas de comportamiento social: “lo que está permitido y no hacer”, “lo que se debe y no se debe hacer”; además “lo deseable y lo no deseable”, “lo bueno o lo malo”: la construcción de valores; así como la construcción de los llamados “hábitos” cotidianos vinculados con las costumbres familiares y culturales según los grupos de pertenencia.

Helen Haste (1990) entiende que ciertas reglas sociales *prescriben* aquello vinculado con lo moral o convencional. La mayoría de ellas implican una tensión entre lo que prescriben y lo que es deseable. Es así que conllevan a sanciones y se justifican por su relación con ciertas consecuencias: *no debes pegar a otro, pues le va a doler ... o, no debes pegar al otro pues serás un niño malo...* De este modo, tanto las justificaciones como las sanciones, dependerán de pautas culturales propias de cada lugar, familias, instituciones, así como de ciertos principios éticos y morales.

A su vez las reglas *normativas* proporcionan una descripción del mundo, sirven para poner orden y hacer predecible lo cotidiano. Estas últimas muchas veces son llamadas hábitos o rutinas (en el Jardín Maternal...), se relacionan con pautas y costumbres culturales familiares e institucionales: pautas de higiene, alimentación, vestido, sueño, etc., así como normas de convivencia y comportamiento social.

Los niños van aprendiendo el mensaje oculto de que estas reglas están legitimadas por su funcionalidad ... : *si las cosas no las hacemos de ese modo el mundo no funcionará, es decir que hay que hacerlas así para que el mundo funcione...*

Al mismo tiempo, se le presentan al niño ciertas expresiones como “*los niños buenos no gritan*” o “*las personas educadas no insultan*” o “*la gente limpia se baña todos los días*”... Así, no sólo estos mensajes manifiestan una descripción del mundo al que pertenece, de lo apropiado, sino que implican una *evaluación* de las personas en términos positivos o negativos. Tendrían que ver con la aceptación, la conformidad y la afirmación de ciertas categorías sociales de las personas y las cosas.

¿Cómo va adquiriendo el pequeño la comprensión de estas complejas reglas sociales y morales?

Los niños al nacer, van aprendiendo, a través de las interacciones cotidianas, desde los mensajes explícitos o no, de las personas que lo rodean (incluso de la T.V.), quiénes transmiten las justificaciones normativas, legitimaciones, “los marcos de referencia para crear sentido”, a su vez, los pequeños van añadiendo a esta comprensión sus propios niveles de complejidad

cognitiva, mediatizando así el alcance de dicha comprensión.

Es decir que, a esa negociación de significados, los niños llevan su propio nivel de complejidad al encuentro.

Así, el niño aprende dos cosas: el *contenido* del mensaje (el cual perdurará) y la *estructura* adecuada para conceptualizarlo, que nosotros padres y profesores han presentado a la manera de un “andamio” para la comprensión, pero que esperan que cambie junto con la creciente madurez (Helen Haste, 1990).

Construyendo sentimientos

Si consideramos que en nuestro desarrollo humano, cuanto más intensos son nuestros contactos en las relaciones con los otros, cuanto más basados están en la igualdad, surgidos desde la base de merecer amor, tanto más humanizada será nuestra vida...

(Celats, 1991. Pág. 21)

Las construcciones sociales básicas para comprenderse y comprender al mundo y a los otros, están fundamentalmente vinculadas con la construcción de la afectividad: los sentimientos hacia sí mismo y hacia los otros.

Los bebés se inician en el proceso de conocimiento de sí mismos, de la conciencia de sí, de su reconocimiento como persona, de su identidad, así como el conocimiento y reconocimiento de los otros, de una conciencia e identidad social, gracias a la interacción con los demás.

Toda esta compleja construcción, que comienza en las primeras experiencias emocionales del sujeto, está profundamente influenciada por la cultura.

Así, aquellos mensajes que los otros le van transmitiendo, a través del lenguaje, las conductas, las actitudes, los gestos, silencios, y códigos, propios de cada cultura, tanto implícitos como explícitos, tienen una influencia sumamente efectiva en estas construcciones.

“Las influencias afectivas que, desde la cuna, rodean al niño no dejan de tener una acción determinante sobre su evolución mental.” (Wallon, 1976)

El bebé no recibe dichos mensajes en forma pasiva, sino que a través de esas constantes interacciones cotidianas con otros y de sus acciones, se inicia un proceso interno, activo de reconstrucción y creación de sus propias ideas, sus sentimientos y representaciones, sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo social.

Ahora, ¿cómo se inicia en el bebé el proceso de construcción de la afectividad?

La vida del bebé depende completamente de los otras personas que lo rodean.

Estas relaciones humanas recíprocas, esta sociabilidad estrecha se da a partir de las *emociones*: a través de ellas el sujeto se expresa a sí mismo, pero lo hace ante los demás.

Maturana (1993), considera a las emociones como los rasgos básicos de la existencia humana que constituyen el fundamento de todo lo que hacemos.

Wallon (1976), define a las *emociones* como fenómenos sociales por su *significación social*.

Así, nos dice que el bebé cuenta con las emociones, como funciones de expresión cargadas de sociabilidad, como los “*primeros repertorios*” para iniciar un diálogo social.

“Aquellas de entre las propias reacciones (del bebé), que susciten en los demás conductas beneficiosas para él y las reacciones de los otros que coincidan con sus comportamientos o manifiesten conductas contrarias, son los únicos instrumentos que sitúan al niño en relación con el ambiente. Desde los primeros días, semanas, se forman encadenamientos de los que surgirán las primeras bases de lo que servirá para establecer relaciones interindividuales. Las

funciones de expresión (emociones), preceden en mucho a las de realización. Preludiando el lenguaje, propiamente dicho, las funciones de expresión, son las primeras que marcan al hombre animal esencialmente social” (Wallon, H., 1976).

En este sentido, los primeros contactos del bebé con el mundo son de orden afectivo, son las emociones las que permiten iniciar ese *diálogo social* con los otros; a su vez, el inicio del desarrollo de la persona se origina al comienzo de la vida psíquica, en este período afectivo.

Al ser la actitud de la madre tanto de consentimiento, como de rechazo, ante las expresiones del bebé, se elabora entre ella y el niño todo un sistema de comprensión mutua, mediante gestos, actitudes, silencios, mímicas, etc., cuya base es afectiva.

Ya a los seis meses, según los estudios de Wallon, el bebé sabe desplegar una extensa gama de emociones: miedo (fue la primera), cólera, dolor, pena, alegría, etc., desde mucho antes responde con una sonrisa a la de su madre y luego a otros.

Durante el primer año de vida, lo que ocurre entre el bebé y su madre es una especie de *resonancia emocional*. Stern la denominó *sintonía afectiva* o contagio afectivo.

Esta comprensión mutua, basada en lo afectivo es un primer sistema, un *primer modo de comprensión social*.

Recordemos que para el bebé la interacción con el ambiente en un principio gira en torno a una verdadera *simbiosis afectiva*.

A partir de esas *primeras resonancias emocionales*, se produce la fusión entre lo que es sentido en sí mismo y lo que es reconocido en los demás. De esta fusión nace la *imitación*: el niño actúa siguiendo un modelo externo, imita a las personas por las que experimenta una atracción profunda.

Es entonces que las emociones, en tanto exteriorización de la afectividad, van provocando cambios y estos cambios tienden a reducir dichas emociones.

Así, las relaciones que surgen a causa de las emociones afinan sus medios de expresión y los convierten en instrumentos de sociabilidad cada vez más especializados.

Se va dando un lento progreso desde las reacciones ocasionales, personales, y emocionales hacia una representación más estable de las cosas, siendo frecuentes los retrocesos.

En el propio campo de la afectividad las transformaciones son el resultado de este conflicto.

En este sentido habría una transferencia funcional de las emociones hacia los sentimientos.

Desde el nacimiento se va construyendo ese lento pasaje de las primeras reacciones emocionales personales, ocasionales, hacia la formación de los sentimientos.

Entonces, a través de aquellos *primeros diálogos sociales (de sintonía afectiva)* el bebé se inicia en sus propios modos de comprensión social.

Paulatinamente se va produciendo una *captación*, por parte del niño, de cómo ciertas acciones conducen a la desaprobación o aprobación de los otros, al agrado o desagrado del otro, al enojo o la alegría, etc.

Así, el pequeño va mostrando curiosidad por comprender las causas del dolor, de angustia, de placer, de temor, tanto en los otros como en sí mismo.

Todo este proceso ha llevado a cada bebé a constituir un singular vínculo afectivo con su madre mediado por la cultura, las costumbres y hábitos de crianza familiar, así como por las condiciones materiales de vida.

El bebé al ingresar al Jardín ya trae consigo un modo particular de relacionarse afectivamente con su “figura de apego” (su madre...), y a su vez, entre otras necesidades que se le deben satisfacer, se inicia el proceso de construcción del vínculo afectivo entre él y su educador.

Para que este proceso se de paulatinamente, como “sostén” confiable, no sólo es necesario una disponibilidad afectiva por parte del docente para convertirse en una sólida “figura de apego” para ese bebé (y de ningún modo un sustituto de la madre), sino también una apertura para “leer” y resignificar las diferentes demandas y expresiones de afecto que cada niño pone de manifiesto, muchas veces en forma implícita, desde su ser, su necesidad, su historia. Así es posible el inicio de un *diálogo afectivo de comprensión mutua*, donde ambas partes aporten todo su ser en la construcción de esa relación.

Para la conformación de este diálogo es necesario el encuentro, entre el educador y la diversidad. Desde el conocimiento y respeto de los modos propios de cada uno, de cada familia, de cada cultura, pudiendo comprender la lógica del “lenguaje afectivo” del otro, intentando relativizar los propios códigos simbólicos y comunicativos, en esa constante “negociación de significados”.

En este sentido la relación afectiva se centra en la construcción de un diálogo cotidiano entre el docente y cada niño-familia, basado en el *respeto y confianza mutua*.

Entonces, si la afectividad es el resultado del aprendizaje social, vemos que su enseñanza en el Jardín Maternal es constante, desde lo intencional, consciente, espontáneo o inconsciente del educador, como desde lo espontáneo en el encuentro con los otros bebés, con otros niños, en la comunicación con los otros del Jardín, etc.

Es decir que en el Jardín Maternal se enriquece el *proceso de construcción en el niño de su afectividad, de los sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás*, que se da cotidianamente, a través de la interacción cotidiana con los otros en este ambiente educativo.

Tanto su maestra como los otros bebés y niños, a través de diferentes mensajes explícitos e implícitos, de gestos, actitudes, etc. tendrán una incidencia en la construcción de la conciencia de sí y de los demás, casi tan significativa, en esta etapa de la vida del pequeño, como la de su familia.

Ahora bien, para que ese diálogo afectivo y constructivo de vida se logre, es necesario que la escuela (Jardín Maternal) sintonice con lo que las familias son y aportan, en una tarea de acción conjunta de participación y colaboración, de confianza y respeto mutuo.

Entonces, en este ciclo educativo, se potencian los aprendizajes sociales y afectivos de los niños, a través de la elaboración de situaciones de enseñanza que favorezcan la construcción de un sentimiento de “*confianza básica*” (E. Erikson, 1974), indispensable para una creciente autonomía y un sentimiento de sí mismo desde la autoestima y la propia valorización.

Se trata así, del máximo aprovechamiento de las oportunidades cotidianas para enseñar actitudes como la cooperación, la ayuda mutua, el respeto hacia el otro como persona valiosa y diferente, en los intercambios entre bebés, niños, u otros.

La confianza, la capacidad de estar a solas, de controlar el ambiente, de cooperar con otros, la esperanza en el futuro, son factores vinculados al proceso de desarrollo afectivo.

Son las relaciones humanas el valor más alto de la vida cotidiana y en el caso de los bebés, los afectos son, en su desarrollo como personas, como sujetos sociales, como sujetos de derecho, la clave para su futuro...

En el fortalecimiento de su identidad, es necesario para el bebé la presencia siempre confiable de un otro (madre, cuidador, figura de apego, o significativa...) que, desde su ser, se

ofrezca a cooperar en el desarrollo interno de ese otro ser, en un sentido de confianza e integridad, gracias al cual los problemas posteriores - crisis, alejamientos, etc. - resulten soportables y hasta constructivos, pudiendo sostenerse autónomamente como una persona íntegra.

La construcción de la conciencia de si y de la identidad

Los niños participan desde sus nacimientos, de relaciones sociales y culturales que le preexisten: familia relaciones de parentesco, grupo social, normas, valores, etc., y del entretreído de vínculos que se producen en las mismas. Su participación en estas interacciones sociales, le permiten iniciar el complicado proceso de conocer y conocerse, construirse como persona, construir su identidad individual y sociocultural.

Es en este sentido que Alcira Argumedo introduce la categoría de “*ser social identificado*”, para analizar que esa primera conciencia del bebé no lo liga “al hombre”, sino a determinados hombres, no adquiere “el lenguaje” sino un lenguaje, un habla. Aquellas formas culturales y particulares de relación así como modos de vinculación, visiones del mundo, normas y valores propios de sus lugares de pertenencia (Argumedo, A. 1993).

Se recupera, así y se contiene la síntesis entre lo particular y lo general, lo singular y lo universal para pensar al hombre como sujeto social.

La identidad es su singularidad, aquello que lo diferencia y lo iguala a los demás. Estos caracteres singulares los fue construyendo en su interacción con el mundo social, en su relación con otros individuos, con la sociedad y la cultura que lo rodea.

A partir de esa síntesis se va conformando como persona, en una realidad dinámica, cambiante en el transcurso del tiempo, sin dejar de ser esencialmente la misma e iniciando, a su vez el proceso de conocimiento social.

El inicio de las nociones de tiempo y de espacio

Ahora bien, entre los modos en que el pequeño va construyendo el conocimiento social, se torna necesario profundizar acerca del proceso de adquisición de la noción del tiempo, en este caso del *tiempo social* en relación con el ingreso del bebé a la vida cotidiana del Jardín Maternal.

Desde los aportes de la teoría psicogenética, se sabe que la noción de tiempo se construye desde el nacimiento.

Al comienzo, se va dando un inicio de la llamada primera “organización temporal práctica”.

Habría una primera secuencia temporal en el bebé en el acto de succión de su mano o pulgar, (primero abre la boca, luego mete el dedo, luego inicia la succión...). Se trata de un inicio de construcción de series temporales, relativas a sus actos.

A su vez, habría un ajuste continuo de sus propios ritmos biológicos con los ritmos del ambiente, a través de sus cuidadores. Esto le permite reconocer paulatinamente “cuadros familiares perceptivos”: olores, sonidos, movimientos...antes de...

En la vida cotidiana del Jardín el bebé se inicia en el proceso de coordinación de los tiempos de vigilia, de sueño, de actividad pasiva y activa, de juego, de descanso; en un ambiente de continuo interjuego de ritmos individuales, de acuerdo a sus demandas y costumbres familiares y a ritmos colectivos acordes con la organización institucional.

Ahora bien, en cuanto a la construcción de la noción de tiempo, el bebé al principio sólo puede relacionar acontecimientos percibidos en sus actos.

Poco a poco, los pequeños pueden relacionar recuerdos, evocar situaciones, situarlas en otro tiempo, se trata de un pasaje paulatino hacia la construcción de las llamadas “series representativas”.

Comienza así, la posibilidad de una organización temporal de situaciones, vinculada con la aparición de mecanismos de autocontrol: recuerda que le fueron satisfechos sus deseos antes, entonces puede confiar y aceptar la espera .

Esta capacidad de recordar lo introduce en la *conciencia de su temporalidad*: puede pensarse a sí mismo en otro momento, es un “*sujeto con historia*”.

Luego más tarde, en sus preguntas y en sus juegos aparece las dimensiones antes y después como una secuencia temporal vinculada con los sucesos cotidianos, con el día y la noche...

Estas construcciones se van dando en medio de una constante confusión entre el significante y el significado de las palabras, así como en el tiempo de los verbos...

El proceso de construcción de la noción de tiempo se da, desde el comienzo de la vida, en forma simultánea con la de *espacio social*.

El bebé al nacer, comienza a organizar las primeras percepciones difusas de algunos espacios como el bucal, el táctil, el visual, el auditivo...

A su vez, comienza la construcción de un primer espacio vincular llamado “fusional”, indiscriminado, en el vínculo afectivo con su madre, o “figura de apego”.

Este primer *espacio social y simbólico*, como espacio de sostén, de contacto afectivo cuerpo a cuerpo, es un espacio mediado por la *piel*, como transmisor de las emociones, por la *mirada*, como primer espacio de encuentro, los *gestos* y la *palabra*, en un espacio verbal.

Así, las caricias, el ser mecido, acunado, los masajes, las miradas a los ojos, las palabras de contención, la voz entonada de canciones de cuna... son mediadores que hacen posible la construcción segura del espacio de interacción social.

Es en este espacio social donde se produce el camino de reconocimiento de sí mismo como persona integrada, relacionada y a su vez, diferenciada de los demás.

En el reconocimiento del otro se basa el sentimiento de autoestima y lo conduce hacia la conquista de su identidad como sujeto valioso.

En este sentido es que el bebé, desde su nacimiento, recorre un camino de transformación de ese primer espacio “fusional”, indiscriminado, en el vínculo con su madre, en un espacio de interacción social mediado por la mirada, el gesto, la voz, la palabra.

Al mismo tiempo, ciertos espacios comienzan a ser vividos como “significativos” para el bebé como su cuna, su cuarto o ambiente cotidiano donde vive y poco a poco irá encontrando, en relación con sus vivencias, como “significativos” a aquellos espacios cotidianos del Jardín que comenzará a vivir como familiares: como la cuna, la sala, el ambiente del Jardín con sus olores, ruidos, voces, movimientos...

Con ciertas “conquistas”, como el gateo y la deambulación, va ubicando al propio cuerpo en un “espacio real” como “soporte”.

En este sentido, el espacio, en el ambiente, se prolonga ahora más allá de su propio cuerpo, se pone de manifiesto así, un mayor grado de autonomía a través de la marcha y la palabra.

Es posible el inicio de la construcción de nociones como próximo y lejano, en relación con la ubicación en el espacio de su madre, padre o figura de apego, guiándose por la voz de ellos.

Es en el proceso de afianzamiento del control de esfínteres que el cuerpo es vivido como espacio que porta contenidos, hay un interjuego en la relación continente / contenido, vinculado con lo cultural, en cuanto a los usos y costumbres de los espacios que habitamos, los elementos utilizados en las prácticas higiénicas, etc. medidos por los permisos y las prohibiciones que surjan en relación con el proceso de adquisición de los hábitos cotidianos.

Entonces, se va dando un pasaje paulatino del cuerpo como espacio, a un espacio social de interacción con otros, pudiendo llegar a hacer con otros, a compartir un mismo espacio y cooperar con otros en un grupo: en un espacio social compartido.

Es un complejo camino de construcción, de representación de ese espacio social simbólico, de su cuerpo vivido como espacio interno en interrelación con el espacio real, donde hay otros.

Se da, a su vez, el inicio de la construcción de aquel espacio imaginario fantasmático, propio de cada persona.

6.3 La construcción del mundo de la realidad natural y su estructuración lógico-matemática.

“Todo conocimiento descansa sobre una especie de red de relaciones y conexiones lógicas que lo sustenta. Esta red (en palabras de Piaget, estructuras intelectuales) va evolucionando a medida que el niño crece. Nunca el conocimiento real se constituye independientemente de las estructuras que lo sustentan. Por el contrario, cuando un conocimiento no se apoya en una lógica de la acción intelectual, se trata de un conocimiento aparente” (Benloch, 1984).

Al nacer, el niño inicia un largo camino que lo llevará a convertirse en un miembro adulto de su sociedad, adquiriendo medios para relacionarse con otros seres humanos, y capacidades para actuar sobre el mundo de los objetos sociales y naturales. Sus sentidos y la acción, así como la guía de los adultos que lo rodean actuando como mediadores en sus relaciones con cosas y personas, le permitirán una progresiva construcción de su representación de dicho mundo.

Las unidades básicas del comportamiento del niño son los *esquemas*, nombre con el que se designan pautas de comportamiento repetibles, generalizables y perfeccionables, con una organización cuyo proceso más representativo, en lo que a esquemas sensorio-motores se refiere, es la *reacción circular* (segmento de conducta que el bebé asocia a una consecuencia que intenta reproducir repitiendo dicha conducta). El ejercicio repetitivo es la condición necesaria para el dominio y la consolidación de los esquemas, pero también lo es del reconocimiento sensorial de los objetos.

A pesar de su fragilidad e indefensión, el recién nacido es un ser activo, dispone de una serie de capacidades para actuar, para recibir información y para expresar sus estados. Los *reflejos innatos* le proporcionan un repertorio conductual mínimo pero suficiente para convertirlo en un ser bien adaptado a un medio en el que los adultos están dispuestos a satisfacer sus necesidades y a interpretar sus estados para proporcionarle el máximo de bienestar y confort. El bebé comienza ejercitando sus reflejos para actuar, responder y relacionarse con el medio exterior: el reflejo de succión provee el alimento, pero también permite la exploración táctil con la boca de la realidad que lo rodea; el de prensión se activa cuando un objeto toca la palma pero en su repetición la mano se convierte en un instrumento esencial de la exploración del entorno.

En esta relación con el mundo a través de los sentidos y actuando de forma motora, la repetición de las acciones ocupa un papel fundamental. En principio el ejercicio reflejo sirve para dominar por completo la acción, pero en un segundo momento le permite modificarla y explorar nuevas posibilidades. El bebé en un determinado momento no se limita a cerrar la mano sobre el objeto, sino que araña las superficies, agita el objeto que tiene en la mano, lo golpea contra otro o contra las paredes de la cuna. Mediante esas acciones empieza a descubrir propiedades de los objetos y a modificar los esquemas iniciales. Descubre que unos objetos son suaves y otros rugosos; resbaladizos o fáciles de sujetar; unos se prestan a ser agitados y producen ruidos, otros son buenos para golpear; unos son duros mientras que otros se arrugan al apretarlos...

La estimulación que activa los reflejos no se presenta exactamente igual cada vez y es esa *resistencia de la realidad* lo que impulsa el desarrollo del sujeto. Si el bebé pudiera aplicar sus reflejos o esquemas iniciales y obtuviera los resultados esperados no se producirían avances. Un babero no se presta a ser golpeado contra la cuna ni a ser agitado como un sonajero. El bebé se da cuenta que esos esquemas no son adecuados para ese objeto pero que hay otros que sí lo son. Aplicando los esquemas a las cosas descubre sus propiedades y cómo puede producir resultados interesantes.

De esta manera se van produciendo dos progresos inseparables. Por un lado el niño modifica sus esquemas para acomodarlos a las propiedades de los objetos. Al cabo de pocos meses anticipa esas propiedades y aplica preferentemente unos esquemas a cada objeto. Sabe cómo tiene que tratarlos para obtener efectos interesantes. Su repertorio de esquemas se amplía teniendo en cuenta las características de los objetos y sus capacidades se hacen cada vez más amplias. Pero por otro lado, los objetos empiezan a diferenciarse y descubre sus propiedades, los explora y experimenta con ellos. Así descubre cómo son, construye las propiedades de las cosas y un modelo del mundo, primitivo y práctico, pero que le permite actuar.

En un primer momento el niño ejercita y consolida sus reflejos con una cierta independencia entre ellos; sus sentidos le otorgan sensaciones diferentes, inicialmente no conectadas entre sí y el mundo exterior existe como un cúmulo de estimulaciones carentes de unidad, fragmentado y no permanente. El niño recoge cosas y las chupa cuando caen cerca de su boca, pero no hay un tratamiento del objeto que busca y chupa como si fuera único.

Coordinar los esquemas relativos a cada modalidad sensorial y darles unidad para caracterizar un objeto es un proceso complicado y no se trata sólo de que el niño intente aplicar dos o más esquemas al mismo tiempo a un mismo objeto tratando de asociarlos. Es necesario que se produzca una *coordinación recíproca*, en la que cada esquema trata de asimilar todos los excitantes, aunque no sean los apropiados para ese esquema.

Cuando algo de lo que el bebé hace de forma no intencional le resulta agradable o atractivo, se inicia un proceso de asimilación funcional tendiente a conseguir de nuevo el mismo efecto hasta lograrlo. Estas conductas adquiridas comienzan a encadenarse y dan la posibilidad para el surgimiento de las primeras *coordinaciones motrices* (por ej. presión-succión), *intersensoriales* (por ej. visión-audición, instaurándose las primeras respuestas claras de atención, aún sin búsqueda asociada) y *sensoriomotoras* (por ej. respuestas de orientación al sonido y de control visual de la prensión).

Una de las mayores construcciones del período sensorio-motor es la *noción de objeto*, construcción que implica por un lado la caracterización del objeto y por otro su permanencia independientemente de la acción de los sujetos.

A partir del tercer o cuarto mes de vida, la asimilación generalizadora sobre los objetos

comienza a hacerse muy activa. El niño explora con curiosidad sus propiedades aplicándoles esquemas conocidos y asociados a ciertos efectos que es capaz de anticipar. Al sonajero lo va a agitar, al chupete lo va a chupar... y de esta manera comienzan a constituirse ciertas clases de objetos que son un antecedente de las clases más abstractas que se formarán años después. La exploración de otros objetos con esos mismos esquemas permite añadir nuevos elementos a cada categoría y de esa forma ir organizando la realidad.

También a esta edad el camino hacia la conservación del objeto comienza a hacerse notorio: se hace evidente la anticipación de la trayectoria de un objeto en movimiento; aunque débil hay persistencia en la búsqueda del objeto desaparecido; y también se inicia la búsqueda del objeto parcialmente oculto. Aún cuando estos hechos son significativos en sí mismos, la existencia del objeto sigue ligada a las acciones y a las percepciones del niño y por lo tanto la representación del objeto sigue siendo dependiente de la acción. En estas circunstancias el espacio está restringido a los límites de la acción momentánea y no se capta como un sistema de relaciones entre objetos, sino como propiedades de los objetos.

A fines del primer año de vida se acentúa la atención a lo que ocurre en el entorno, los esquemas de representación³² empiezan a coordinarse y facilitan la comprensión de las relaciones entre objetos y hechos, lo cual permite al niño saber anticipadamente qué va a ocurrir. Aparece la *intencionalidad* (los esquemas sensoriomotores tratarán de disponer los medios adecuados para alcanzar el objetivo propuesto) y también las primeras *coordinaciones de tipo instrumental medios-fines*. Hay un intento de actuar sobre la realidad, y puede empezar a hablarse de una diferenciación entre medios y fines. Comienzan a plantearse metas a priori realizando una acción para conseguir un fin diferente de esa acción, por ej. apartar un obstáculo que se interpone en su camino para conseguir otro que tiene bajo el control visual. Con posterioridad el niño empieza a utilizar medios nuevos para conseguir sus fines: acerca un objeto tirando de algo sobre lo que está situado, utiliza un palo para alcanzar un objeto alejado, gira objetos para que puedan pasar por ciertas ranuras... Estos son ejemplos de solución de problemas nuevos utilizando esquemas que el sujeto tiene, pero en una combinación original y característica de los actos de inteligencia.

Otros esquemas de conocimiento relativos a la captación del espacio o a la comprensión de las relaciones de causalidad, experimentan a esta edad progresos coincidentes. Observando y provocando desplazamientos de objetos el niño es capaz de objetivar relaciones espaciales, en tanto que la aplicación de relaciones de instrumentalidad le permiten objetivar relaciones de causa. Inicia la búsqueda de objetos totalmente ocultos: primero el que se acaba de esconder, luego lo busca en los sucesivos lugares en que se va ocultando hasta que por último concibe su permanencia y busca en todos los lugares en los que ha podido quedar oculto. En este último caso las limitaciones para encontrarlo dependen de su habilidad y de su capacidad motora, pero la permanencia de los objetos cuando dejan de ser visibles queda de esta forma establecida.

Probando para ver lo que pasa, el niño va elaborando esquemas prácticos instrumentales cada vez más móviles y reversibles. A través de la acción de los esquemas, el niño construye su

32 (1) ...Los psicólogos cognitivos suelen usar el término representación para referirse a los modelos de la realidad que los sujetos construyen. En este sentido la representación trata sobre la codificación del conocimiento y de las formas de organización en el sistema cognitivo del sujeto. Desde este punto de vista existe representación desde el momento del nacimiento. Otros psicólogos comparten la idea de que existe representación desde los primeros meses de vida e incluyen bajo ese rótulo todo el estudio de las formas en que se representa el conocimiento, lo que comprende muchos aspectos del funcionamiento intelectual, como la categorización de la realidad, la representación del espacio o de los acontecimientos...

conocimiento de los propios objetos y de las relaciones espaciales y causales que ponen en contacto unos objetos o acontecimientos con otros. Durante su desarrollo cognitivo su tarea principal consiste en: conseguir que el mundo que lo rodea, aparezca dotado de cierta organización y constancia y descubrir los principios que rigen su funcionamiento.

Para construir esta organización dispone de capacidades innatas que constituyen el punto de partida esencial y dirigen esa construcción en determinado sentido, pero es la experiencia en interacción con esas capacidades, la que va a llevar a organizar la realidad de una determinada manera. Esta construcción del mundo real, de hechos físicos y sociales, sólo es posible merced a una organización lógico-matemática de las observaciones y experiencias que le permita detectar regularidades, entrever posibilidades, construir hipótesis, comprobarlas, efectuar experiencias, considerar datos, etc. En este sentido los razonamientos lógico-matemáticos son instrumentos de conocimiento del mundo real, de las propiedades y de los comportamientos de objetos y seres vivos.

¿Cuáles son las conductas de los bebés que manifiestan esta construcción “lógica” del mundo que los rodea?

H. Sinclair, M. Stambak y M. Verba, en sus trabajos de investigación han observado la organización precoz de actividades tales como reunir, separar, identificar, sustituir y hacer correspondencias término a término al proponer a niños de 10 a 24 meses objetos no familiares (cubos abiertos, barras, esferas de plastilina) en varios ejemplares (seis de cada subcolección) y de tamaños diferentes. Algunas de sus conclusiones pueden resumirse en las siguientes formulaciones:

Alrededor de los 9 meses es posible observar las primeras diferenciaciones de acciones en función de las propiedades de los objetos así como las repeticiones de acciones sobre elementos diferentes de una misma subcolección (por ej. tocar sucesivamente varios cubos) y un par de meses más tarde distinguir una conducta predominante durante un largo período: colocar un objeto dentro de otro (y luego sacarlo). En esta acción se reconoce la posibilidad para el bebé de precisar progresivamente las relaciones “continente-contenido”, las propiedades de forma y dimensión de los objetos y la oportunidad de descubrir que una acción puede anular los efectos de la acción precedente.

Desde aproximadamente los 12 meses los encadenamientos de acciones se organizan en dos direcciones: unas en dirección de “poner junto” y otras en la dirección de las “distribuciones”. La organización recíproca de estos dos tipos de acciones iterativas, conducirá algunos meses más tarde a las puestas en correspondencia uno a uno.

En principio el niño procede por una parte a la aglomeración de objetos dispares (un continente grande pasa a convertirse en el primer colector de objetos) y, por la otra, a especies de “distribuciones” que parecen individualizar y localizar objetos (pasar una varilla sucesivamente sobre varios cubos indicaría una especie de prefiguración del descubrimiento de cosas idénticas). Además combina estos dos tipos de actividades: es capaz de sacar un contenido de su continente para colocarlo en otro o bien reemplazar un contenido por otro.

Pero entre los 16 y los 24 meses es capaz de elegir los objetos de una misma subcolección para reunirlos en un sitio sin necesidad de un objeto colector (el suelo, entre sus piernas); resolver el problema de las equivalencias de los diferentes tamaños para encastrar (una serie de cubos por ej.) y bajo formas variadas perfeccionar las puestas en correspondencia (descuidando en muchos casos las propiedades de continente-contenido). Estas conductas, que revelan

una atención sobre los *objetos y sus propiedades*, tienen un llamativo paralelismo con las construcciones que Piaget ha identificado como testimonios de una organización lógico-matemática en el período de las operaciones concretas: la inclusión de clases, la seriación y la idea de número sostenida por la correspondencia término a término, y por tal motivo se las caracteriza como “prelógicas”.

Las mismas autoras han estudiado *los problemas que los niños se plantean a propósito de los objetos y cómo actúan para resolverlos*, presentando una colección de objetos muy variados, en su mayoría de un solo ejemplar, algunos de los cuales eran fraccionables (algodón, plastilina...), otros perforados (cuentas, tubo...) y otros más deformables sin ser fraccionables (hilo, elástico...). Dado que el material propuesto no comprendía verdaderos objetos “continentes”, las actividades de combinaciones de los objetos se elaboraron más progresivamente en secuencias organizadas. Dichas actividades fueron de introducción, de hundimiento, de construcción y de envolvimiento.

Parece que la actividad de poner dentro es el origen de las introducciones y los hundimientos, la de poner sobre o contra conduce a la construcción de torres y la combinación de ambas permite la conducta de envolvimiento. Poniendo en relación los objetos los niños pueden centrarse en la realización de relaciones estables (hundiendo un objeto en otro fabrican nuevos objetos cuyos elementos se mantienen juntos por encaje o superposición) o en la creación de relaciones más inestables (introduciendo un objeto en otro pueden ocuparse de los movimientos, tanto del aspecto de las direcciones y las orientaciones, como del aspecto causal y dinámico).

La fabricación y la experimentación a esta edad son denominadas actividades “prefísicas” ya que no podrían desarrollarse sin la elección de objetos equivalentes ni sin la organización secuencial de acciones en un orden determinado. Es decir las actividades “prelógicas” son su sustento.

Al final del período sensorio-motor, empieza a manifestarse cada vez más claramente una nueva capacidad: la de utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o situaciones, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente. Según Piaget, el niño dispone de esquemas de acción interiorizados, esto es, de *esquemas de representación*, o directamente de representaciones. Los gestos intencionales, el lenguaje, la imitación diferida de situaciones y el juego simbólico, son quizás las manifestaciones más evidentes de esta capacidad de representación (posibilidad de utilizar significantes para referirse a significados), cuya utilización abre inmensas posibilidades al pensamiento y a la posibilidad de actuar sobre la realidad.

La elaboración, especialización y coordinación de esquemas de acción continúa, pero desde ese momento los progresos sensoriomotores adquieren una nueva dimensión: la capacidad de representación multiplica las posibilidades de experimentar en el medio y la inteligencia opera cada vez más con representaciones, anticipando los efectos y sin necesidad de actuar. El acceso a la representaciones se detecta en todos los planos de la actividad, en la comprensión del entorno y de las relaciones espaciales o de causalidad física.

6.4 *El juego en los primeros años de vida* ³³

El juego es la manera vital de apropiarse del mundo que tiene todo niño. Para él es la vida misma.

No es posible el desarrollo adecuado de la conciencia individual y social, ni de las capacidades emocionales, afectivas e intelectuales y particularmente de la capacidad de amar, con todas sus implicancias, si no se ha crecido en el juego. Se aprende a jugar a través de las relaciones de aceptación mutua con las figuras significativas. El juego tiene un papel fundamental en la vida humana.³⁴

Desde esta visión, el niño adquiere su conciencia social y su conciencia de sí, sólo en tanto crece en una dinámica de juego con sus padres (o significativos) en la cual sus cuerpos se encuentran en una total aceptación mutua al tocarse, al escucharse y al verse, en una dinámica de interacciones de confianza mutua total.

Es esta confianza de total aceptación por parte de su madre, padre o figura de apego lo que le da al niño la posibilidad de crecer en la autoaceptación y autorespeto que hacen posible para él la aceptación de los otros que constituyen la vida social.

El juego entendido así, es parte constitutiva de lo humano, es una manera de vivir, un modo de relación, como dominio de acción.

En la primera infancia, juego y actividad exploratoria están indisolublemente unidos. El bebé, desde que nace, siente la necesidad, el impulso de conocer. Desea conocer el mundo y lo hace a través del juego. Es en ese proceso de jugar que se modifica: algo nuevo le sucede y sucede. Poco a poco los pequeños van aprendiendo diversos modos de explorar y conocer, y el juego, si bien sigue siendo la actividad central, comienza a diferenciarse de otras formas y situaciones que les brinda la vida cotidiana (comida, higiene, actividad con otros, etc.). Esta diferenciación que el niño va haciendo (que es sinónimo de crecimiento) no significa que se le quite a su actividad la capacidad de disfrute, placer y diversión.

El juego es un puente que le permite transitar desde un mundo más inmediato, su propio cuerpo, a un mundo que le es ofrecido desde los diferentes ámbitos de experiencia. El pequeño va descubriendo así, lo que puede y lo que no puede, los límites que las cosas le imponen, las posibilidades que ofrecen la audacia o la paciencia de conseguir algo.

A través del juego experimenta, expresa sus emociones, supera sus temores, establece sus primeras relaciones sociales, aprende a participar cooperativamente en actividades con otros.

Algunos juegos

Una clasificación de los juegos nos habla de: *juegos funcionales* o de *ejercicio*; *juegos simbólicos* y *juegos reglados*. Los mismos van apareciendo en la medida que el niño va evolucionando en su desarrollo, sin desaparecer el tipo de juego anterior. Es decir, que el niño posee cada vez más posibilidades de juego, pudiendo combinar un tipo de juego con el otro.

El juego funcional se da durante el primer año de vida del bebé. Es juego de puro ejercicio de las funciones sensoriomotoras que compromete movimientos, acciones y percepciones.

El juego de ficción o simbólico predomina entre los tres y cinco años. Satisface al yo mediante la transformación de lo real en función de los deseos del sujeto. Ives Danna distingue dentro de los juegos simbólicos los creativos y los de imitación. Los primeros dan lugar a la

³³ Basado en Rebagliati, Ma. Silvia. 1998.

³⁴ Maturana. 1993

expansión de la capacidad inventiva de los niños, mientras que los imitativos favorecen la formación del yo, ya que el proceso de identificación se realiza sobre la base de la imitación.

El juego de reglas se da desde los cuatro y cinco años. Su inicio depende de la estimulación y de los modelos que tenga el niño en el medio que lo rodea. En estos juegos es necesario aprender y respetar determinadas normas y acciones. Esta aceptación implica la posibilidad de establecer relaciones de reciprocidad y cooperación con los otros, respetando sus puntos de vista.

Dentro de los juegos reglados, se observa una evolución que expresa un proceso de descentralización paulatina del pensamiento infantil: desde los juegos de reglas arbitrarias (sin consenso grupal), hasta juegos con reglas convencionales (con cierto consenso grupal).

Lo que caracteriza al juego infantil es ser una actividad libre, espontánea y placentera, muy creativa que estructura un tiempo y espacio propios donde el niño desarrolla sus posibilidades.

Otro aporte para poder comprender los juegos es el que realiza Calmels³⁵ al hablar de *juegos de crianza*. Estos son aquellos juegos que comparten el adulto y el niño y son eminentemente corporales. Se caracterizan por transmitirse generacionalmente, ser espontáneos (no necesitar de una explicación verbal previa), ser vitales en la organización de un estilo motriz y ser la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, de la adolescencia y de la vida adulta.

Los juegos elementales de crianza pueden distinguirse como :

- *Juegos de sostén*: el adulto con el niño en brazos lo hace mecer, girar, elevar, caer. Aquí la caída y el desprendimiento son jugados, ilusorios, falsos riesgos. Estos juegos permiten elaborar el temor a la pérdida.
- *Juegos de ocultamiento*: una o varias personas se esconden y una debe descubrirlas. También la dinámica puede incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos. “Ocultarse, esconderse, será *cubrirse*; y desocultarse, encontrar, será *des-cubrir*”.
- *Juegos de persecución*: refieren a funciones básicas de ataque y defensa, permitiendo la simbolización del agresor y el agredido. La ansiedad que produce el acorralamiento, alterna con el alivio que genera el refugio, el lugar de seguridad.

Todos estos aportes en relación al juego son muy valiosos para ser tomados y tenidos en cuenta en el ámbito educativo del Jardín Maternal, desde la valorización y el reconocimiento del juego como una forma básica de vida.

35 Calmels, Daniel: 1990

V ENCUADRE DIDÁCTICO

1. Principios organizadores del diseño curricular

El Diseño Curricular, herramienta de la práctica pedagógica, debe constituirse en un fértil orientador para que los docentes puedan estimular el desarrollo, la potenciación y la ampliación del conjunto de capacidades que porta el niño que ingresa al Nivel Inicial y transita por él, favoreciendo su inserción activa y crítica en el mundo escolar y extraescolar.

Dado que esta propuesta privilegia la selección y organización de contenidos que sean pertinentes y relevantes para el niño, atendiendo tanto la adecuación psicológica de los mismos, como su significatividad y estructuración lógica, este diseño curricular tiene presente los siguientes principios y conceptos centrales:

a) Principio de globalización: “...Supone ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. El aprendizaje es, pues, un proceso global del acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será tanto más fructífero en tanto permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. Adoptar un enfoque globalizador que, priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta necesariamente de la motivación y de la implicación de los pequeños...” (Coll, C., 1989).

b) Principio de espiralación: El concepto de curriculum “en espiral” (Bruner, 1972) implica continuidad y progresión. Permite dar a la enseñanza de los contenidos fundamentales continuidad a lo largo de las distintas secciones del nivel y a lo largo de los distintos niveles educativos, de forma que los alumnos puedan relacionarlos y progresar adecuadamente, retomando cada proceso allí donde quedó anteriormente. Este principio es especialmente adecuado para facilitar la construcción progresiva de conocimientos, atendiendo adecuadamente la diversidad del grupo clase.

La progresión permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un conocimiento conceptualizado cada vez más complejo.

El concepto de espiralación, que se materializa a través de una organización de contenidos en torno a ejes e ideas básicas, permite vertebrar y dar direccionalidad al desarrollo de todas las cuestiones a abordar; a la vez, posibilita establecer la secuenciación de los contenidos, teniendo en cuenta tanto la complejidad que le es propio como la de las operaciones del pensamiento requeridas para su apropiación. Espiralar implica, por lo tanto, otorgar direccionalidad, gradualidad y secuencia al curriculum.

c) Principio de estructuración: Captar la estructura de un asunto es entenderlo en una forma que permita a muchas otras cosas realizarse significativamente con él.

Aprender estructuras es aprender cómo están relacionadas las cosas. Por lo tanto, es necesario facilitar a los alumnos la comprensión de la “estructura fundamental” de los contenidos a enseñar.

Explicitar “estructuras de contenidos” es formular las ideas básicas y sus relaciones. Estas ideas se encuentran en el corazón de todas las ciencias y de los temas básicos de la vida y son tan sencillas como poderosas en relación a la cantidad de fenómenos que permiten comprender y explicar.

Cuanto mas fundamental o básica sea una idea que se ha aprendido, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas, es decir su valor transferencial.

El dominio de las ideas fundamentales de un campo, de un asunto, de un tema, abarca no sólo la comprensión de conceptos y principios generales, sino también “el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación hacia la conjetura y las corazonadas, hacia la posibilidad de resolver problemas, cada uno por sí mismo.” (Bruner, 1972)

2. Organización del currículum

Los aprendizajes que se proponen para el Jardín Maternal, se presentan organizados teniendo en cuenta dos perspectivas de análisis, las que entrecruzadas potencian la significatividad y relevancia de esos aprendizajes que se proponen:

- Lo evolutivo
- Lo epistemológico

Para la primera perspectiva se plantea un eje vertebrador, que pretende dar direccionalidad y por ende significatividad a todas las experiencias de aprendizaje que se propician en los diversos momentos del proceso educativo.

El citado eje es el siguiente:

Construir la propia identidad, desde las relaciones vinculares e iniciarse en la apropiación del mundo real e imaginario, implica un proceso que va de un estado de indiferenciación a una progresiva autonomía.

El eje enuncia un proceso discontinuo, con avances y retrocesos, por el que debe transitar el sujeto en su camino hacia la autonomía y construcción de la identidad, por medio de las relaciones vinculares. Pretende enunciar a la “tarea central” del niño, la que se irá concretando, en diferentes experiencias de aprendizaje.

Este eje se irá materializando a través de la construcción de aprendizajes, los que en el presente diseño curricular se han organizado en torno a tres subejos. Lo central de cada uno de estos subejos es el momento de desarrollo evolutivo correlacionado con el ambiente de mayor complejidad (en cada uno de ellos) y el estadio en la construcción de vínculos, identidad, autonomía y conocimiento del mundo.

Los tres subejos son los siguientes:

<i>- De la dependencia e indiferenciación del ambiente hacia una incipiente autonomía y paulatina discriminación.</i>	<i>- Del reconocimiento del otro significativo en un ambiente afectivo estable hacia el conocimiento de los otros en un ambiente de mayor complejidad.</i>	<i>- Desde la progresiva autonomía en la conquista de lo real hacia la creciente apropiación del mundo simbólico en el compartir con otros.</i>
---	--	---

Cabe aclarar que si bien los subejos se correlacionan con un momento del desarrollo evolutivo, no representan ni deben asimilarse exactamente a cada una de las salas del Jardín Maternal: sala de bebés, sala de deambuladores y sala de dos años. Estos subejos deberán abordarse de manera flexible, se constituirán sólo en orientadores de la previsión de aprendizajes, dado que la organización de las salas en las distintas instituciones educativas no es la misma y que el proceso de desarrollo en cada niño es diferente del de los otros.

Podría suceder también que para un grupo determinado fuese necesario trabajar simultáneamente con los contenidos previstos en los distintos subejos, como también que un contenido previsto en el primer subejo sea necesario trabajarlo en un momento evolutivo posterior.

Desde la otra perspectiva de análisis, (epistemológica) cabe preguntarse, por ej., cómo contribuirán las distintas disciplinas en el inicio de comprensión y explicación de la realidad. Se propone un gran campo de conocimiento, en el que teniendo en cuenta los sujetos de aprendizaje, su visión sincrética del mundo, las disciplinas se desdibujan como tales y convergen aportando cada una desde su especificidad sus construcciones teóricas.

Cada disciplina aportará sus procedimientos, conceptos, modos y estrategias para conocer, indagar y transformar la realidad, así como los valores, instrumentos de comunicación y producciones culturales de distintos tipos. En síntesis se propone un **gran campo de conocimiento en acción**, el que representa un espacio de mediación entre la estructura lógica de las disciplinas y la estructura psicológica de los niños.

En el segundo ciclo del Nivel Inicial este gran campo de conocimiento se transforma, para dar lugar a los campos de: la Realidad Natural y Social, de los Lenguajes Estético Expresivos y de la Matemática. Estos facilitarán el camino iniciado en el primer ciclo, para avanzar en el abordaje del mundo y en el desarrollo de todas las potencialidades de los alumnos.

Ese gran campo de conocimiento se materializa mediante una serie de ideas básicas. Estas representan los elementos fundamentales de una cuestión así como las relaciones entre las mismas. A diferencia de lo que se plantea para el segundo ciclo del Nivel, y en razón de la etapa evolutiva de los alumnos de este primer ciclo, no se puede afirmar que las ideas básicas son “las ideas que se espera construyan todos los niños”.

Las ideas básicas representan aquello que consideran esencial y orientan los contenidos propuestos para cada subejo, siendo los siguientes los elementos fundamentales a que harán referencia:

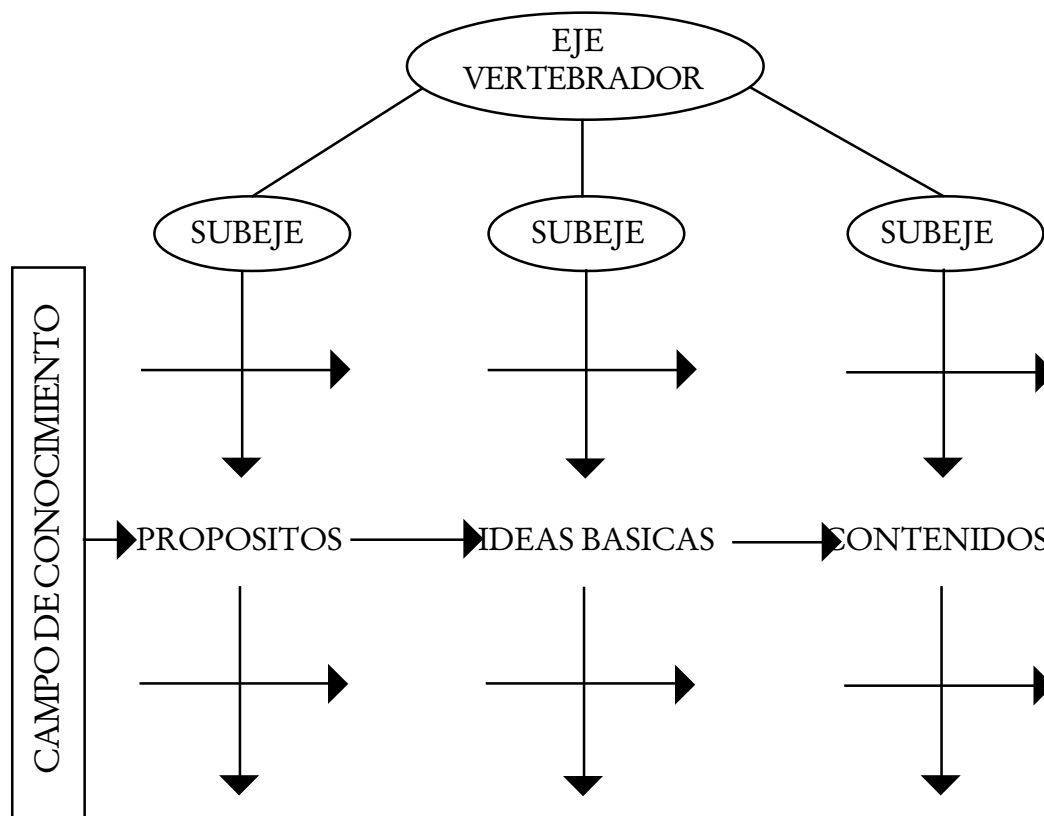
- Yo y los otros: vínculo, confianza, identidad y autoestima.
- El propio cuerpo.
- Relaciones con los objetos y otros seres vivos.
- Espacios y tiempos significativos.
- Comunicación, expresión y creatividad.

El entrecruzamiento de ambas perspectivas de organización, conforman una trama que pretende orientar, direccionar, en forma amplia y flexible la tarea en el Jardín Maternal. Este entramado de relaciones entre eje, subejos, propósitos, ideas básicas y contenidos constituyen por un lado un pasaje desde los “saberes sabios” a los “saberes a enseñar” y por otro un proceso de transposición didáctica en el cual el objeto de saber se transforma en objetos de enseñar. Se constituye además, por otro lado, en un entramado de relaciones de contenidos

para aprender significativamente. Esta construcción de relaciones en la selección y organización de contenidos procura el ejercicio de la vigilancia epistemológica para no trastocar el valor del conocimiento y el ejercicio de la vigilancia didáctica para distribuir contenidos de aprendizajes significativos. Para ello, los contenidos potencialmente significativos deben cumplir dos condiciones: una intrínseca al propio contenido de aprendizaje y la otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo.

Por esto la estructura lógica del contenido entra en ese campo de conocimiento en acción y se va integrando a la lógica de los sujetos de aprendizaje en términos de eje, subejes, ideas básicas y contenidos de aprendizajes en un permanente trabajo de vinculación de las dimensiones lógica y psicológica y otorgando direccionalidad y finalidad educativa al desafiante proceso de enseñar y aprender.

El siguiente gráfico intenta representar el entrecruzamiento de ambas lógicas o perspectivas de análisis:



3. Encuadre didáctico: componentes básicos

Un encuadre es una herramienta de análisis de algún aspecto o sector de la realidad, que al definir los elementos principales y el modo en que se vinculan, permite explicarlo y actuar en las distintas situaciones que se pueden presentar.

El modelo didáctico trata de dar cuenta de la interacción de los componentes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y -entre la multiplicidad de factores que están jugando- destaca aquellos que exigen la intervención reflexiva y deliberada del docente. Así, si bien la

organización de la institución, la infraestructura, la composición del grupo, son -entre otros- aspectos básicos que el docente debe tener en cuenta al organizar la enseñanza, éstos ya están dados previamente y conforman el contexto en que debe desarrollar su tarea (Gimeno Sacristán, 1988).

Los elementos del modelo didáctico que suponen tomas de decisión por parte de los maestros son centralmente los propósitos, los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación. Todos los modelos didácticos más utilizados incluyen estos componentes, cualquiera sea la jerarquía que establezcan entre ellos, el peso que adjudiquen a uno u otro, el agregado de otros elementos, etc. Las decisiones que se tomen en torno a cada una de estas cuestiones, da cuenta del enfoque pedagógico de que se parte.

En este sentido, el modelo propuesto prefiere utilizar el término propósitos en lugar de objetivos, para evitar la connotación que, en el discurso pedagógico, posee este último concepto.

Así, a diferencia de la concepción de objetivos como la expresión del rendimiento esperado en términos de conductas observables y medibles de los alumnos, concepción encuadrada en el marco de una postura eficientista/economicista, se entiende a los propósitos como hipótesis de trabajo que orientan la tarea educadora.

Sin embargo, es necesario destacar que en el actual discurso pedagógico y en muchas producciones curriculares, se utiliza el término objetivos para indicar también caminos, hipótesis, direccionalidad, constituyéndose en tal caso en sinónimo de propósitos en tanto su contenidos conceptual y el constructo teórico del cual participa es el mismo.

El enfoque también varía si se concibe el contenido sólo como conceptos, informaciones e ideas o en un sentido más amplio que incluya también valores, aptitudes, procedimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Las opciones que se realicen con respecto a cada uno de los componentes del encuadre así como el modo de explicar su vinculación, se derivan de las concepciones de hombre, sociedad y educación que se sustentan. En este sentido, el enfoque que proponemos y que orienta esta propuesta didáctica, resulta del intento de concretar en la práctica las ideas adoptadas en el marco sociopolítico y pedagógico que fundamentan este proyecto curricular.

Propósitos

Los propósitos son las intenciones educativas, el *para qué* de la tarea. Representan caminos a recorrer y no metas a las cuales hay que llegar inexorablemente. Brindan rumbo y orientación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se opta por hablar de propósitos y no de objetivos, dado que esta última denominación puede connotar que se establecen productos terminales. No obstante no se trata de hacer cuestión de la terminología que se use. Lo importante es que permitan direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje y que incluyan los contenidos (el qué enseñar), en su formulación.

La formulación de los propósitos en términos del docente, como *su intención*, lleva implícita una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido en la situación, tiene mucho que ver en ella. El proceso no es sólo un aprendizaje espontáneo por parte del niño, sino una relación dialéctica de enseñar y aprender.

Contenidos

Entendemos por contenidos el conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela.

En el Jardín Maternal, teniendo en cuenta las edades de los niños, el conocimiento a enseñar y a construir por parte de los ellos, se refiere a diversos aspectos. Estos conocimientos son los *embriones* de futuras construcciones teóricas y prácticas. Se puede considerar entonces, además de lo expresado, que los contenidos están constituidos *por los modos de vinculación afectiva con los otros y estrategias para conocer, indagar y modificar su propia realidad; las parcelas cada vez más amplias de la cultura: valores, instrumentos de comunicación y relación; producciones científicas, artísticas y tecnológicas y el desarrollo de procesos “típicamente evolutivos” que no se desplegarían, de no existir la interacción del sujeto con otros sujetos y con los objetos.*

Una consideración particular merecen los contenidos conceptuales en este primer ciclo del Nivel Inicial. Teniendo en cuenta las características del pensamiento de los niños de entre cero y tres años de edad, se sabe que es imposible hablar de una construcción acabada de conceptos (por ejemplo: familia, seres vivos, etc.). Sin embargo, también se sabe que la génesis de la construcción de los conceptos se da a edades muy tempranas y se ve favorecida por la interacción del sujeto en su medio social. Por ello la propuesta es considerar a los *conceptos como punto de referencia orientador* y a su vez tener muy en cuenta y *explicitar las aproximaciones sucesivas a dichos conceptos.*

Si bien es cierto que los contenidos por sí solos no garantizan que todos puedan acceder al mismo conocimiento, el considerarlos seriamente dentro de los jardines maternos, el preguntarse acerca de ellos y de sus posibles formas de organización, imprime a este primer ciclo del Nivel Inicial una importancia que muchas veces fue y es puesta en duda, en relación al aporte que se puede hacer desde el jardín maternal, en la construcción de conocimientos de los pequeños alumnos.

Consideraciones metodológicas

Abordar la pertinencia de la metodología en el Nivel Inicial supone, ante todo considerar al juego, a la actividad lúdica como un medio de educación.

El juego es un fenómeno multifacético de la vida infantil, es la actividad propia del niño de este Nivel Educativo.

Señala S. N. Rubinstein que el juego en este nivel es la forma rectora de la actividad educativa.

Al otorgarle una gran importancia al juego el autor formula la siguiente pregunta: “¿Pero no es acaso la actividad lúdica componente esencial de la vida del niño preescolar, la misma base de su modo de vida y no determina acaso en definitiva la propia médula de la personalidad del niño como ser social?”

De algún modo, se da cuenta de la validez del enunciado del citado autor cuando Bruner, Sylva y Génova, encuentran mediante un estudio experimental, que los efectos más significativos del juego respecto de la solución de problemas fueron sobre todo la forma relajada y emocionalmente equilibrada de enfrentarse a las dificultades de la tarea que tenían los niños que jugaban frente a los que no jugaban, y como este componente de seguridad y tranquilidad personal incidía en el logro de las metas propuestas.

La pertinencia didáctica del juego en sus múltiples formas, y significados como estrategia metodológica la señala Vigotsky (1979) quien explica que el juego funciona como un área de desarrollo proximal.

El concepto de desarrollo proximal o zona de desarrollo próximo alude a “... la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de adulto o en colaboración con sus iguales mas capacitados.” (Vigotsky, 1978).

El juego es una experiencia creadora, una forma básica de vida. Para el niño, al principio, es la vida misma. Es un modo de relación y de conocimiento.

Así como se concibe al vínculo afectivo como aspecto fundante entre el niño y el educador en el Jardín Maternal, se concibe al juego, el cual es parte de dicho vínculo, como medio educativo por excelencia en el Jardín Maternal, sin que por ello pierda su condición de espontaneidad, placer y libertad para el niño.

Desde los primeros días de vida, los pequeños están interesados por explorar. El interés por todo lo que sienten y perciben los lleva a actuar y en esa actuación encuentran satisfacción a sus necesidades de relación y conocimiento. Cuando las condiciones son apropiadas, les produce placer y les divierte. Es así como, juego y actividad exploratoria están indisolublemente unidos. Esto no quiere decir que sean una misma cosa.

Durante los primeros meses, actividad lúdica y actividad exploratoria parecen ser sinónimos. Pero cuando los pequeños comienzan a diferenciar su actividad en relación a las diversas situaciones que les brinda la vida cotidiana (higiene, alimentación, sueño, actividad con otros, con objetos, etc.) comienzan también a “tomar conciencia en acción” de la funcionalidad diferencial que tienen tales actividades.³⁶

Es así, como en la *vida cotidiana de la institución*, desde la intencionalidad educativa de la misma, se conciben diferentes tipos de situaciones en las cuales los niños participan activamente.

Vida cotidiana del Jardín Maternal

Se define de este modo al quehacer diario de todos los que conforman la institución: niños, docentes, no docentes, familias, etc.³⁷

Implica una sucesión de ritmos que producen sensaciones y vivencias organizados con la finalidad de responder a las necesidades y características de los niños desde la intencionalidad educativa de la institución.

Esta vida cotidiana está vinculada a costumbres y pautas sociales que varían según la comunidad en la cual la institución está inserta y estará en relación directa con la cultura institucional. Los diferentes rasgos de la misma contienen el estilo institucional en cuanto a la interacción con las familias y a las cuestiones que se priorizan y se incluyen como tareas.

Estas *diferentes situaciones de la vida cotidiana del Jardín Maternal* se refieren a:

- *Actividades cotidianas de cuidado personal*: alimentación, higiene, descanso.
- *Actividades y juegos de exploración investigadora* del entorno y de sus posibilidades de acción.

Lo lúdico, entendido como constitutivo de lo humano y de la infancia en particular; así como la actitud del adulto en relación al niño, puede aparecer en cualquiera de estas situaciones. Sin embargo, esta toma de conciencia progresiva por parte del niño de la no identidad entre ambas, no es sinónimo de oposición, sino que tiene que ver con la funcionalidad de las mismas.

³⁶ Molina, Lurdes y Jiménez, Núria. 1992

³⁷ Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. 1998.

Para llevarlo a términos concretos, la situación que se crea a la hora de comer, tiene por *finalidad* la alimentación. Ello no quiere decir que no se pueda jugar en ese momento, a través de palabras, gestos, miradas y hasta manipulando los alimentos. Y que en otros momentos, mediante un vínculo de afecto, simplemente, se coma (y se dé de comer).

Habrán otras situaciones, donde la *finalidad* explícita sea la del juego. Juegos solitarios, juegos con otros niños, con el adulto, con los objetos o sin ellos.

Esta diferenciación de actividades no está asociada a otorgarle un mayor estatus a unas que a otras sino, por el contrario, a reconocerlas como parte de la *vida cotidiana* del Jardín Maternal y como posibilitadoras, todas ellas, de construcción de conocimientos significativos.

Las actividades cotidianas de cuidado personal ³⁸

Estas actividades, también denominadas “rutinas” o “tareas” aluden a las acciones relacionadas con las necesidades vitales: comer y dar de comer, higienizarse y ser higienizado, dormir y hacer dormir. Se caracterizan porque contienen el ritmo individual de cada niño, lo que le gusta, lo que lo hace sentir cómodo, lo que piden los papás; el cómo cada maestra decide involucrarse. El cariño, protección y cuidados será lo que le permitirá al niño sentirse seguro, saberse en buenas manos y con confianza para aceptar la invitación a conocer y a explorar.

Estas tareas *son inevitables, no pueden dejar de hacerse*, debido a que responden a necesidades básicas de los niños de esta edad.

La realidad de la práctica en Jardín Maternal está basada en “rutinas”, en tareas que se repiten y que en algunas oportunidades pueden resultar desgastantes para el adulto, ya que constituye una demanda permanente hacia el mismo.

La reiteración de hechos y acciones repetidas podría convertirse en estereotipo y provocar tedio, sobre todo en el trabajo con niños de temprana edad. En ocasiones la denominación “rutinas” contiene un grado de desvalorización asumida y adjudicada hacia la práctica docente. En general lo obvio, lo cotidiano no es pasible de ser investigado u analizado.

Es importante preguntarse de donde proviene la carga negativa que se le atribuye pedagógicamente. Es probable que el tiempo habitual y su reiteración poco objetivada, faciliten la connotación peyorativa con la que en ocasiones se las describe y se las actúa. Este ritmo casi ritual ha favorecido, en algunos casos, una práctica acrítica. Este supuesto estaría asociado a acciones mecánicas que vacían de sentido la práctica y lejos de revalorizar las tareas generan tedio y desvalorización.

Es indudable que en los últimos años la conceptualización de la práctica docente en el Jardín Maternal constituye un marco teórico y referencial particular y que la preocupación por indagar las rutinas surge de los propios actores, los docentes. Esto evidencia que los intentos por construir conocimiento en relación a este tema devienen de la necesidad de profundizar. Podría pensarse que las rutinas contienen, como señala Bourdieu, los hábitos del docente, indagarlas es ahondar en los principios didácticos que sostienen dicha práctica.

Por lo anteriormente expuesto, es que se opta por denominarlas *actividades cotidianas de cuidado personal*. Esto intenta revalorizarlas y devolverle el sentido que las mismas poseen. También intenta poner tanto al docente como al niño en un lugar activo y protagónico durante estas tareas.

Desde diversas perspectivas se plantea la necesidad de organizar las acciones que se realizan en un período de tiempo de acuerdo a un orden, a un “ritmo” que responda a las necesidades y características de los niños. Esto les permite a los niños saber lo que viene

³⁸ Basado en Sena, Carolina. 1998.

“antes” y lo que viene “después”. Definir ciertos momentos fijos contribuye a darles seguridad y confianza, a que vayan estableciendo las relaciones del paso del tiempo, a que vayan internalizando un cierto “ritmo”. La satisfacción de las necesidades conlleva un orden temporal y, la alteración de esos ritmos provoca, a veces, situaciones de conflicto, en ocasiones necesarias para aprender.

Las actividades cotidianas en el Jardín Maternal tienen varias peculiaridades:

- Funcionan como organizadores del tiempo y el espacio y se adecúan en función de los ritmos del grupo, de sus necesidades.
- Al analizarlas develan los principios didácticos que las sostienen.
- Favorecen la construcción de la confianza básica y la autonomía del niño, así como la organización temporal.
- Tienen cierta conexión con los ritmos familiares.

El tiempo constituye uno de los ejes fundantes que favorece la organización psíquica del niño y la organización de las acciones previstas por el adulto.

Se podría plantear que los hechos que suceden en el Jardín Maternal contienen la cronología propia de ese grupo, del ritmo de los aprendizajes de los niños y del estilo propio de la docente y que existe una estrecha relación entre las acciones que organiza y orienta la docente y la construcción de los niños. En la mayoría de estas situaciones los ejes *tiempo y espacio* son constantes que estructuran la acción.

Rutinas y contextos

La institución también marca un ritmo en cuanto a las tareas. En algunas instituciones prevalece un estilo que respeta las modalidades u organizadores que vienen de las familias (horarios, maneras de dormir, cambiar, tipo de alimentación, etc). De esta manera imprimen un estilo peculiar que la distinguen en una comunidad por lo que ofrecen. En otras, las pautas institucionales son más “homogéneas”: todos duermen a la misma hora; comen lo mismo; etc.

No existe un secreto, ni un criterio uniforme en relación a esto. Tal vez la importancia resida en estar permanentemente abiertos, desde la institución a las necesidades de los niños y a las expectativas de las familias.

Los grupos sociales construyen su historia a través de sus costumbres, sus rituales, sus hábitos cotidianos como una forma de afirmar su identidad.

Juegos y actividades de exploración investigadora

En general las actividades cotidianas se combinan en la práctica con otras actividades cuyo eje es el juego y que están caracterizadas porque se planifican específicamente, son aquellas en las que *emerge lo diferente, lo novedoso*.

Para la maestra es *tentativo*, ya que estas actividades pueden postergarse, las de cuidados personales, no.

Constituyen la hipótesis que muestra su intención, el conflicto que planteará a los niños. Lo planificado. En general, las docentes coinciden al señalar que lo obvio, lo que se realiza a diario, no siempre está consignado en la planificación, ya que en maternal “*no todo lo que se hace se escribe*”. Entonces, cuál es el lugar de la *planificación* tomando en cuenta estas afirmaciones de las docentes: *más que en ninguna otra práctica la planificación en Jardín Maternal es un tanteo provisorio*, es una hipótesis para enseñar que se caracteriza por ser más frágil que en

ningún otro nivel de la enseñanza, más susceptible de ser modificada sobre la marcha. Estas actividades, en las que el docente explicita previamente qué y para qué enseñar, pueden desarrollarse con objetos o sin ellos. Los cuerpos de los participantes (docente y niños) pasan a ser un objeto más de juego, exploración y conocimiento.

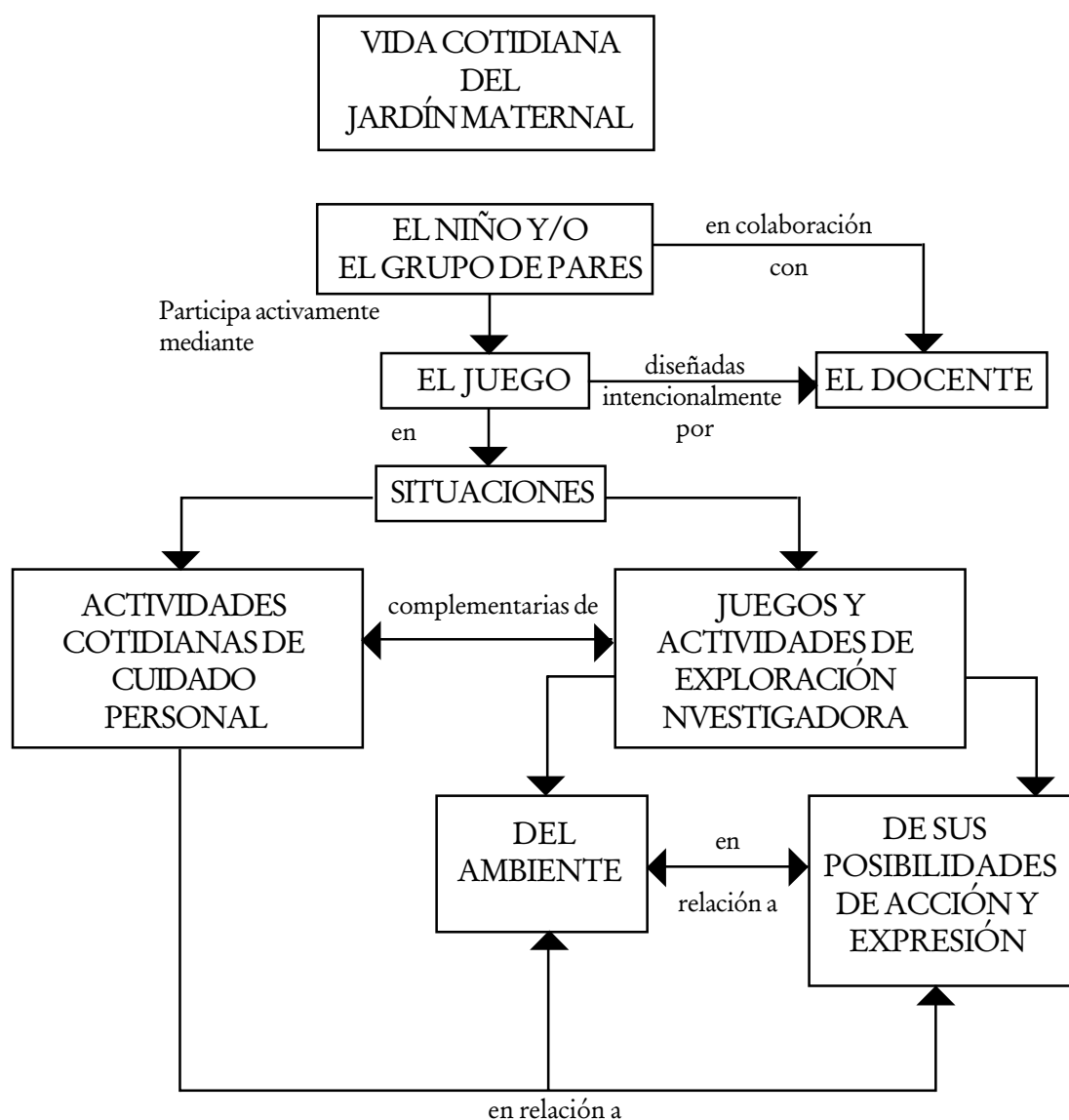
El juego, actividad fundante de la infancia, se transforma de este modo en el vehículo para la enseñanza y el aprendizaje, por medio del placer y la diversión.

En síntesis, considerando el origen de la actividad lúdica, hay que encontrarlo en la vida afectiva-emocional del niño, en la relación que establece con las personas que le rodean más íntimamente, ya que el motor de dicha acción, es la inteligencia sensorio-motora (Piaget, 1945) y también en la comunicación afectiva con objetos (Winnicott, 1979).

Este doble origen cognitivo afectivo del juego el que lo convierte en concepto didáctico esencial en la práctica pedagógica del Nivel Inicial.

Pero para hacer de esta práctica, una práctica cualitativa en aras de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad es dable explicitar que el niño ni inventa de la nada.

Para que construya, recree el mundo en el que vive con la finalidad de comprenderlo y dominar sus complejas leyes habrá que establecer una relación dialéctica entre metodologías-contenidos, trabajándolos como dos caras de una misma moneda en su relación objeto-método.



Evaluación

El concepto de evaluación se desprende del marco teórico de la propuesta. Mientras el conductismo se preocupa por analizar solamente la conducta terminal del niño como producto final, el constructivismo evalúa el proceso de adquisición de ese conocimiento. En una pedagogía crítica la evaluación tiene en cuenta la construcción del conocimiento, la comprensión y explicación de los factores que intervienen en el aprendizaje, las condiciones externas e internas que lo posibilitan o dificultan, y los procesos de interacción grupal en los que tienen lugar.

Se entiende por *evaluar*, el *indagar* sobre una realidad educativa (el proceso de aprendizaje de un sujeto o un grupo; el proceso de enseñanza; la tarea docente, la tarea institucional, etc.), *detectar las características* de ese proceso y *buscar una explicación* a las mismas para producir las *rectificaciones* necesarias a los fines de profundizarlo.

Desde este enfoque la evaluación se torna en instrumento de investigación para el docente en tanto le permite obtener datos y tomar decisiones en consecuencia, sobre dos dimensiones fundamentales: su propia práctica y los progresos/logros/dificultades de los alumnos.

En este contexto se entiende a la evaluación como un proceso que:

- contribuye a la comprensión del amplio y complejo contexto en el que se desarrolla el proceso educativo,
- se preocupa más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción,
- se orienta más al análisis de los procesos que de los productos, aunque este último análisis no sea excluyente,
- utiliza como técnicas privilegiadas para la recolección de datos la observación y la entrevista.

Es necesario destacar que la evaluación es operación intelectual y práctica social a la vez. En tanto práctica social, en una propuesta pedagógica que toma como uno de sus ejes el concepto de “equidad educativa”, el proceso de evaluación tendrá que “valorar” adecuadamente los distintos puntos de partida para contribuir a organizar una intervención pedagógica eficiente, que ampare la conquista de metas de calidad equivalente.

Valorar adecuadamente los distintos puntos de partida, las distintas estrategias puestas en juego en el acto de aprender, realizando interpretaciones rigurosas sobre la heterogeneidad del grupo-clase, contribuirá a que la intervención pedagógica, la propuesta didáctica, no convierta a las diferencias dadas por las distintas condiciones de vida de cada niño en desigualdades escolares.

Planificación y evaluación

Una vez planteada la concepción de evaluación desde la que se parte, es preciso aclarar que la misma está íntimamente vinculada a la planificación. Así como se planifica para un grupo determinado, en cierta institución y en determinado contexto y no existe una “planificación general” para todas las salas de dos años, por ejemplo; tampoco son válidas las consideraciones generales respecto al cómo y al por qué de la evaluación: ésta se debe adaptar, como una pieza más dentro del conjunto, a las consideraciones utilizadas para realizar la planificación para esa situación concreta.

“En esta conexión y congruencia entre proyecto didáctico y evaluación radicaré el que la evaluación sea *funcional* (es decir que cumpla la función que debe cumplir: mantenernos infor-

mados de la marcha del proceso) y *válida* (es decir, que nos informe realmente de aquello sobre lo que queremos-necesitamos estar informados).”³⁹

La evaluación como sistema

Si bien los docentes suelen conocer profundamente a sus alumnos, es necesario recoger la información de manera sistemática y abarcando los distintos aspectos implicados en el proyecto pedagógico. Este procedimiento otorga *sistematicidad* y permite que la evaluación adquiera suficiente validez.

Considerando la evaluación como un sistema, entendemos a la misma constituida por un conjunto de elementos que actúan de manera interdependiente:

- “Un *propósito*: qué se pretende a través del proceso evaluativo (se puede plantear la evaluación con diversos objetivos, para obtener distintas cosas).
- Un *contenido* u objeto a evaluar: aquello que se somete a evaluación. Está muy condicionado por el propósito de la evaluación.
- Unas *técnicas de evaluación*: que se seleccionarán en función del propósito y del contenido de cada evaluación.
- Una *situación* en la que se lleva a cabo la evaluación. Podrá ser de distinto tipo: espontánea o planeada, individual o grupal, etc.
- Unos *criterios de valoración* de los datos obtenidos: los normotipos o marcos de referencia con los que comparamos el estado actual de lo evaluado (podemos compararlo con lo que es normal a esa edad o en esas circunstancias; compararlo con los objetivos que nos habíamos propuesto alcanzar que tomamos como criterio de valoración; o bien lo comparamos con la situación en que se encontraba el aspecto evaluado antes del desarrollo del programa cuya eficacia se evalúa).
- Unas *consecuencias* de la evaluación, es decir para qué van a servir o ser utilizados los resultados de la evaluación.”⁴⁰
- Bertoni, A. (1997) agrega otro elemento: “la *devolución* de la información evaluativa a los actores involucrados en ella. La evaluación es un acto social. La comunicación de lo que ha sido hecho, del análisis y la valoración efectuada es parte constitutiva de una acción educativa importante para el que enseña y el que aprende”. En el caso del Jardín Maternal, esta información será comunicada a los padres.

Instancias de evaluación en el Jardín Maternal

Evaluación diagnóstica

Es la evaluación inicial que realiza el docente para *conocer a cada niño y al grupo*, con la finalidad de poder plantear un proyecto pedagógico que responda a las necesidades de esos pequeños.

Esta evaluación se realiza por medio de entrevistas a los padres y de la observación de distintas situaciones durante un período de tiempo (período inicial) y culmina con la elaboración de un informe diagnóstico, en el cual, además de la descripción de datos, resulta muy valioso realizar interpretaciones y correlación entre esos datos, detectando problemáticas y realizando hipótesis de trabajo.

³⁹ Zabalza. 1987.

⁴⁰ Zabalza. 1987

En el caso del Jardín Maternal y depende de la edad de los niños con los que se trabaje, esta evaluación se centrará en aspectos más individuales que grupales.

Este primer conocimiento del grupo, más que operar como un condicionante que “rotele” y cierre la mirada, debe funcionar como testimonio del punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje, para poder comparar luego y evaluar avances y retrocesos de forma lo más objetiva posible.

Evaluación periódica

Es la que realiza el docente en relación a los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, entendidos como complementarios. Estos se dan en un contexto y se ven influenciados y condicionados por el mismo. Esta evaluación puede realizarse diariamente, semanalmente o al finalizar un “proyecto” o “unidad didáctica” y para realizarla se tiene como parámetro la planificación.

Es una *evaluación formativa* que permite tomar decisiones ya que va informando de los propósitos que se van logrando y de los procesos de aprendizaje que se desarrollan. Se constituye en proceso permanente de indagación y permite ir introduciendo cambios en la propuesta pedagógica, en función del análisis y la comprensión del proceso y producto del aprendizaje.

Esta evaluación se sistematiza mediante informes periódicos, los cuales pueden incluir descripciones de situaciones, anécdotas y otros datos, los cuales necesariamente deben ser analizados para realizar una evaluación en profundidad.

En Jardín Maternal es muy importante tener en cuenta que por las características de los niños y de la tarea, no deberían ser realizadas estas evaluaciones por períodos más amplios que quincenalmente, dado que se perderían en el camino muchos datos que pueden ser significativos para la comprensión de los procesos. También se debe tener en cuenta la necesidad de incluir la evaluación de la propia tarea docente en estas instancias y no sólo mirar qué sucede con los niños, como si ello no tuviera nada que ver con el docente.

Evaluación individual de los niños.

La realiza el docente poniendo la mirada sobre el *proceso de aprendizaje de cada niño*, observando los cambios producidos con referencia a lo planteado en forma de propósitos y contenidos. Generalmente se realiza a mitad y a fin de año. Es una *evaluación sumativa*, ya que en la misma se realiza un control de los resultados obtenidos al final de un período concreto.

Si bien en Jardín Maternal este tipo de evaluación no depende, como en otros niveles del sistema, de la necesidad de acreditación o certificación de los aprendizajes, la importancia de realizarla reside en la posibilidad de registro y sistematización del proceso. También es muy valiosa la comunicación que de este tipo de evaluación se realiza a los padres a través de informes, ya que permite a aquellos tomar conciencia del carácter educativo y profesional de la tarea del Jardín Maternal.

Evaluación docente

Otra rica instancia de evaluación es aquella que se realiza sobre *la tarea de cada docente*. En este caso se evalúa tanto su trabajo en relación con los niños, como en relación a las familias, a la comunidad educativa, su relación con los pares y posibilidad de trabajo en equipo, interés por la actualización y perfeccionamiento, responsabilidad en la tarea, etc.

La evaluación propiciará:

- la revisión crítica de su encuadre didáctico y de su propia práctica,
- la adecuación de su acción para promover un aprendizaje significativo en cada alumno,
- la reformulación permanente de propósitos y objetivos y replanteo de metodologías, en suma su autocrítica.

Evaluación institucional

Cada institución posee un *estilo*, un *proyecto*, los cuales deben ser revisados periódicamente para determinar si las estrategias que se están implementando tienen relación con los principios que dicha institución sustenta y con los propósitos que se ha planteado.

Esta evaluación se realiza teniendo como marco el *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) y debe permitir su reajuste o reformulación.

Evaluación y contexto

“La evaluación supone siempre una valoración de los datos obtenidos: *el evaluador compara los datos* (se entiende que reflejan el estado actual de las cosas) *con un criterio* (lo que es normal a esa edad, lo que estaba previsto alcanzar, lo que ha mejorado el niño o la situación evaluada en relación a cómo estaban antes, etc.). En ese sentido podemos plantearnos la evaluación como *la lectura e interpretación de unos datos* en función de *ciertos criterios o marcos de referencia* (contextos de la evaluación).”⁴¹

Siguiendo la idea de Zabalza podemos afirmar que la evaluación en Jardín Maternal debe situar los datos y su interpretación en un *contexto de individualización* y a su vez, sin que resulte contradictorio, debe trascender lo individual para situar los datos en un *contexto situacional*.

El primero se refiere a la necesidad de realizar un seguimiento del proceso particular de cada niño, analizando los avances y retrocesos, siendo sus parámetros o marcos de referencia su propio desarrollo.

Sin embargo, sin la *perspectiva situacional* en el análisis y valoración de los comportamientos del niño, lo anterior puede resultar inadecuado. Muchas veces se reduce exclusivamente a cada sujeto las causas de sus comportamientos. Desde esta perspectiva, “el objeto de la evaluación no puede quedarse en lo individual sino que ha de abarcar el sistema del cual lo individual forma parte y en función del cual tiene sentido.” En el caso del Jardín Maternal, la situación más frecuente en la que se evalúa es la de enseñanza y aprendizaje, la de la sala. Por lo tanto esos logros y dificultades, esas posibilidades o carencias se dan en una situación y en el marco de unos vínculos que favorecerán o no dicha realidad. Esa situación no puede dejar de mirarse, de analizarse.

Para concluir estas ideas sobre evaluación se desea rescatar la figura de la evaluación como el “motor” de la tarea: la que dinamiza, orienta, da sentido, permite avanzar y retroceder, pero en definitiva poder percibir que ese proceso está en marcha.

41 Zabalza.1987.

VI CONTENIDOS

PROPÓSITOS	IDEAS BÁSICAS	CONTENIDOS		
		1º SUBEJE	2º SUBEJE	3º SUBEJE
Propiciar experiencias que posibiliten la conquista del yo corporal , como unidad básica del ser persona, atendiendo a las etapas evolutivas que enmarcan este proceso de desarrollo.	La paulatina construcción del yo corporal implica la vivencia del contacto con los otros, el descubrimiento de sus posibilidades de acción en sí mismo y en el mundo, así como la percepción de las fronteras y límites que rodean al propio cuerpo.	- Experimentación de sensaciones cinestésico-emotivas, producidas por los cambios de posición y en relación con su seguridad.	- Consolidación, ajustes, combinación y creación de esquemas de acción propios: imitación, repetición, exploración.	- Profundización en juegos compartidos de expresión, imitación y dramatización: gestuales, verbales, corporales, musicales y gráficos.
		- Vivencia de contactos corporales según su necesidad y disponibilidad en relación a modalidades y ritmos culturales propios.	- Iniciación en el registro corporal rítmico y melódico.	- Iniciación en juegos corporales de desafío, cooperación, ocultamiento, persecución, equilibrio, forcejeos, sorpresa y rondas.
		- Iniciación en el control progresivo de la postura, en relación al sostén cefálico, orientación de la mirada y coordinación de las manos.	- Descubrimiento de distintos tipos de movimientos: estirar, encoger, abrir, cerrar, dar, tomar, arrojar, tirar.	- - - - - ➤
		- Percepción de los cambios posturales: estar alzado, acostado, sentado, boca arriba, boca	- Exploración de los cambios posturales: estar alzado, acostado, sentado, boca arriba, boca abajo, de	- - - - - ➤

		<i>abajo, de costado.</i>	<i>costado.</i>	
El cuerpo es vínculo en la interacción lúdica con los demás y el ambiente y promueve las bases para un hacer cooperativo.		-Exploración cinestésico-perceptiva del propio cuerpo en relación a los demás y en relación a los objetos.	- - - - ➤	- - - - ➤
		-Iniciación en la exploración de su imagen en el espejo.	- - - - ➤	-Iniciación en el cuidado de sí mismo a través del control paulatino de los propios límites corporales: subirse a una silla, bajarse de la cama, descender o subir una escalera, correr, trepar.
A medida que el niño se va reconociendo corporalmente, emerge lentamente una conciencia del cuidado de sí mismo y de su salud.		-Iniciación en el descubrimiento de distintos tipos de movimientos: tocar, prender, chupar, abrir, cerrar, tomar, arrojar.	-Exploración y reconocimiento paulatino de su imagen en el espejo.	-Reconocimiento de la sensación de sentirse limpio o del estar sucio.
		-Iniciación en la exploración lúdica de las partes de su cuerpo.	-Exploración de diferentes y personales modalidades de desplazamiento: reptar, gatear, caminar, etc.	-Exploración lúdica de las habilidades locomotoras: reptar, gatear, trepar, caminar, correr, saltar.
			-Consolidación paulatina de la motricidad gruesa: caminar, subir, bajar, trepar.	- - - - ➤
			-Consolidación paulatina de la motricidad fina: tirar, sol-	- - - - ➤

Favorecer la construcción de la identidad individual y social, fortaleciendo la autoestima y autoconocimiento, para reconocerse y reconocer a los otros como personas valiosas con potencialidades y derechos.	La construcción de un vínculo de apego y sostén con un otro significativo, seguro y confiable, deviene en el sentimiento de confianza básica -en sí mismo y en el mundo- hacia una mayor autonomía.	- <i>Iniciación en la interacción con el otro significativo desde los apoyos vinculares: la piel, la mirada, la palabra.</i> - <i>Construcción de la confianza en el vínculo.</i> - <i>Vinculación con el otro significativo en situaciones de satisfacción de necesidades básicas.</i> - <i>Iniciación en la sintonía mutua en el diálogo afectivo-social.</i>	<i>tar, encajar, poner, sacar, ensartar.</i> - <i>Exploración lúdica de los movimientos de las partes de su cuerpo.</i> - <i>Iniciación en la valoración de su propio cuerpo y el de los otros.</i> - <i>Construcción y fortalecimiento de una relación vincular más amplia.</i> ----->	- - - - -> - <i>Iniciación en la cooperación para el aseo personal.</i> - <i>Integración paulatina en prácticas higiénicas.</i> - <i>Construcción y fortalecimiento de la relación vincular con otros niños y adultos del Jardín.</i>
--	--	--	--	---

En el reconocimiento de sí y de los otros se consolida el proceso de ser persona.

El proceso de ser persona se despliega en un am-

- *Construcción del sentimiento de confianza básica.*

- *Reconocimiento del otro como figura de apego.*

- *Iniciación en la comprensión de los gestos, las expresiones, palabras y sonrisas del otro significativo.*

- *Intercambio de emociones y expectativas en los diálogos afectivos.*

- *Relación y comunicación lúdica consigo mismo y con otros.*

- *Iniciación en la valoración y respeto como ser único y diferente.*

- *Vivencia de los estímulos significativos del ambiente cotidiano.*

- *Sentimiento de confianza básica: dejar hacer, hacer en conjunto.*

- *Profundización en la comprensión de los gestos, las expresiones, palabras y sonrisas del otro significativo y de los otros.*

- *Relación con los otros niños y adultos del Jardín.*

- *Relación y comunicación lúdica.*

- *Iniciación en la cooperación en la satisfacción de necesidades básicas, en juegos y actividades.*

- *Fortalecimiento de la confianza en sí mismo y en el otro.*

- *Profundización en el hacer compartido con los otros.*

- *Profundización en la relación y comunicación lúdica.*

- *Profundización en la cooperación para la satisfacción de las necesidades básicas.*

- *Cooperación con otros en juegos y actividades de expresión, imitación, dramatización, etc.*

biente de significaciones culturales, escenario y fuente de los aprendizajes.

- *Iniciación en la comunicación de intencionalidades.*

- *Iniciación en juegos de exploración, percepción y manipulación en la vida cotidiana del jardín.*

- *Iniciación de la exploración de su imagen en el espejo.*

- *Exploración lúdica de los movimientos de las partes de su cuerpo.*

- *Vivencia de estímulos significativos del ambiente cotidiano.*

- *Profundización en la comunicación de intencionalidades.*

- *Placer e iniciativa en juegos de exploración, percepción y manipulación en contextos familiares contenedores.*

- *Exploración y reconocimiento paulatino de su imagen en el espejo.*

- *Comprensión progresiva de límites.*

- *Exploración de experiencias y situaciones que despierten el interés y la curiosidad.*

- *Percepción paulatina de sus logros en relación a sus primeros desplazamientos.*

- *Participación en juegos de exploración desde lo sonoro-musical y literario.*

- *Iniciación en formas simbólicas de expresión.*

- *Reconocimiento y comunicación de las propias necesidades.*

Generar espacios que potencien la comunicación y expresión con distintas modalidades según las posibilidades evolutivas, acompañando el pasaje de la globalidad a la diferenciación paulatina de los lenguajes puestos en juego.	En la vida del bebé las percepciones de lo que sucede fuera de sí y en su propio interior empiezan siendo difusas y globales pero significativas. Paulatinamente son organizadas en función diferentes modalidades desde el cuerpo, la voz, la palabra, la imagen	-Vivencia e inicio en la percepción de un ambiente rico en estímulos (visuales, táctiles, sonoros, térmicos). -Reconocimiento de sensaciones cinestésicas en relación a la figura de apego. -Participación y manifestación	- Iniciación en la valoración de su propio cuerpo y el de los otros. - Iniciación en el control paulatino de los propios límites corporales en relación al ambiente. -Ajuste en las manifestaciones de placer o displacer en relación a los estímulos del entorno. - - - - ➤ -Exploración e interacción con	- Valoración, diferenciación y cuidado de su propio cuerpo y el de los otros. - Control paulatino de los propios límites en relación al cuerpo y en relación al ambiente. - Sentimiento de seguridad y valoración de sí, en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. - Integración placentera en prácticas higiénicas. - Actitud de colaboración en resolución de conflictos. - Interiorización gradual de pautas y responsabilidades grupales. - - - - ➤ -Exploración, manifestación e
---	--	---	--	---

		<i>en el diálogo global fusional a través del lenguaje verbal y no verbal.</i>	<i>el ambiente desde todas las expresiones verbales y no verbales.</i>	<i>interacción con el ambiente desde todas las expresiones verbales y no verbales.</i>
			<i>-Exploración visual y táctil de la imagen en la tri y en la bidimensión.</i>	<i>-Exploración visual y táctil e interacción con la imagen: en la tri y en la bidimensión, en diferentes tipos de superficies, cromática y acromática, quieta y en movimiento, sonoras y silenciosas.</i>
		<i>-Percepción de las voces, la música y el entorno sonoro cotidiano.</i>	<i>-Profundización en la percepción del entorno sonoro cotidiano.</i>	----->
			<i>-Reconocimiento del contraste sonido-silencio.</i>	<i>-Interés por una escucha atenta.</i>
			<i>-Reconocimiento de melodías familiares.</i>	----->
		<i>-Iniciación en el registro propioceptivo de formas embrionarias de percibir el mundo.</i>	<i>-Exploración a través de la acción sobre la materia.</i>	<i>-Aproximación a las primeras formas de representación gráfico-plástica intencional.</i>
		<i>-Iniciación en la percepción del nombre propio o expresiones referidas a sí mismo.</i>	<i>-Reconocimiento y uso del propio nombre y de otros significativos.</i>	----->

Posibilitar la apropiación gradual del mundo y la construcción de herramientas de acción, simbolización y recreación desde los lenguajes expresivos para que el niño pueda establecer lazos significativos con los otros y con su propio mundo interno.	La conquista progresiva de la comunicación, en el marco de las relaciones vinculares primarias, implica ir ajustando los modos, intenciones y procedimientos propios de cada uno de los lenguajes expresivos.	-Disfrute y exploración visual del ambiente estético del Jardín. -Iniciación en formas embrionarias de expresión de emociones. -Iniciación en la exploración de sensaciones, deseos y necesidades. -Iniciación en juegos de expresión desde el gesto, el cuerpo, el sonido, la palabra, la imagen. -Iniciación en el uso de expresiones preverbales con intencionalidad comunicativa. -Iniciación en la construcción de vínculos y afectos con los otros significativos. -Construcción del diálogo corporal a través de una expresión	-Reconocimiento gradual perceptivo a los ambientes del Jardín. -Exploración de formas lingüísticas tentativas para llamar a los otros. -Exploración de formas lingüísticas tentativas para preguntar, pedir, rechazar o aceptar en contextos cotidianos o lúdicos. -Iniciación en la construcción del diálogo a través de la expresión verbal: primeras palabras o palabras-frases. -Exploración y participación en juegos de relación y comunicación. -Exploración de diferentes expresiones motoras, gestuales, dramáticas	-Participación en el uso y transformación de los ambientes del Jardín. -Profundización en la búsqueda de expresiones lingüísticas para preguntar, pedir, afirmar y negar. -Profundización en la construcción del diálogo a través de la expresión verbal: frases pivotales, frases primordiales. -Participación en juegos cooperativos de relación y comunicación expresivo-motoreos. -Profundización en la intencionalidad de los recursos expresivo-comunicativos.
--	--	--	--	---

		<i>progresivamente intencional.</i> <i>-Iniciación en la exploración lúdica de las expresiones de las manos, la mirada, el rostro.</i> <i>-Percepción y participación en juegos sensorio-motrices acompañados de canciones, rimas o juegos verbales.</i> <i>-Construcción del diálogo sonoro a través de una expresión progresivamente intencional.</i> <i>-Goce en la producción rítmica espontánea.</i>	<i>· ticas, mímicas, sonoras y de sonidos del propio cuerpo.</i> <i>· -Profundización en la exploración lúdica de las expresiones de las manos, la mirada y el rostro.</i> <i>· -Participación en juegos sensorio-motrices acompañados de canciones, rimas o juegos verbales.</i> <i>· -Iniciación en los motivos rítmicos y/o melódicos a partir de juegos motrices compartidos.</i> <i>· -Iniciación en la exploración de la descarga motriz y el acuerdo rítmico.</i>	<i>· -Profundización en la comprensión y utilización lúdica de las expresiones de las manos, el rostro y el cuerpo.</i> <i>· -Ajuste en la intencionalidad de conductas expresivo-comunicativas para obtener placer, satisfacer necesidades, etc</i> <i>· -Profundización en la participación, recreación e iniciativa en juegos sensorio-motrices.</i> <i>· -Iniciación en la producción y recreación de motivos rítmicos y/o melódicos a partir de juegos motrices compartidos.</i> <i>· -Iniciación en la exploración de lo rítmico en el cuerpo y los objetos.</i> <i>· -Exploración de modos de acción en la producción sonora:</i>
--	--	--	---	--

Hacerse dueño de su propia voz es a su vez comprender las voces del entorno y participar significativamente en este diálogo con los otros.

-Placer por el uso de vocalizaciones en intercambio con los otros.

-Placer por el uso de una jerigonza propia en contextos de juego compartidos.

-Iniciación en la comprensión de órdenes y pedidos en contextos cotidianos.

-Iniciación en la comprensión de órdenes y pedidos en contextos cotidianos.

-Iniciación en la comprensión y uso del lenguaje para nombrar objetos, cualidades, y calificar las experiencias vividas.

*· dureza, suavidad-aspereza, etc.).
· -Placer por el uso del lenguaje en las primeras conversaciones dirigidas a juguetes, animales y personas.*

· -Profundización en la comprensión de órdenes y pedidos en contextos cotidianos.

· -Profundización en la comprensión de órdenes y pedidos en contextos cotidianos.

· -Profundización en la comprensión y uso del lenguaje para nombrar objetos, cualidades, y calificar las experiencias vividas.

· -Profundización en el uso de la propia palabra para contar situaciones cotidianas.

· -Iniciación en el uso de la palabra para reconstruir temporalmente situaciones significativas, en contextos cotidianos o imaginarios.

Sostener y realimentar los procesos creativos embrionarios que son la base para una percepción estética del mundo y su transformación y recreación.	El desarrollo de la sensibilidad gesta en la primera infancia el impulso y la apertura para crear y recrear el mundo desde las propias necesidades y significaciones personales.	<i>-Iniciación en el desarrollo de una actitud lúdica.</i>	<i>-Búsqueda y exploración de una actitud y de un hacer lúdico.</i>	<i>-Iniciación en la comprensión y nominación de relaciones espaciales significativas, en contextos cotidianos.</i> <i>-Iniciación en el uso de la propia palabra para evocar personas, objetos, situaciones vividas.</i> <i>-Iniciación en el reconocimiento y utilización progresiva de pronombres como marcas de su identidad .</i> <i>-Iniciación en el reconocimiento y uso, en contextos prácticos o lúdicos, de formas para cuantificar la experiencia: muchos,todos, pocos, algunos,etc.</i> <i>-Profundización en el desarrollo de la actitud (humor, sorpresa, expectativa,cambio de voces,etc) y el hacer lúdico.</i> <i>-Ajuste de las manifestaciones emocionales en los juegos.</i> <i>-Iniciación en la exploración del</i>
--	---	---	--	---

			juego simbólico.
-Iniciación en la exploración lúdico-afectiva de nanas o canciones de cuna.	-Iniciación en la exploración lúdica de rimas y juegos verbales.	-Placer e iniciación en la exploración lúdica de voces onomatopéyicas, rimas y juegos verbales.	
		-Profundización en el disfrute del material literario oral.	
		-Exploración lúdica de los objetos sonoros a su alcance.	
-Vivencia de la música en la vida cotidiana.	-Disfrute de diferentes momentos musicales.	-Goce en la conquista de la expresión musical desde el cuerpo, la voz, materiales diversos e instrumentos.	
		-Ampliación del universo musical.	
-Vivencia de su propio acervo cultural.	-Aproximación a su propio acervo cultural :canciones, modos de decir, de vestir, bailes, sabores, olores,etc.	- - - - ➔	
	-Iniciación en el disfrute de los primeros materiales literarios escritos.	-Profundización en el disfrute de material literario escrito.	

Favorecer el inicio de la construcción simultánea de nociones de tiempo y espacio a través de las paulatinas conquistas, que se dan en el proceso de interacción con otros y en el ambiente cotidiano del Jardín.	En el proceso de construcción del espacio, como vivido y significativo, se va afianzando el camino de representación hacia un espacio social compartido y simbólico.	-Percepción de formas de la naturaleza. - Construcción del espacio vincular con su figura de apego. - Iniciación en el reconocimiento paulatino de los primeros espacios significativos del ambiente del Jardín: cuna, sala, etc. - Exploración cinestésico-perceptivo del espacio parcial en relación a las posturas.	-Exploración, percepción y vivencia de formas de la naturaleza y de los ambientes humanos. - Reconocimiento paulatino de sí y su cuerpo como un “espacio real”. -Exploración y percepción de los espacios sociales del Jardín. - Reconocimiento de los espacios del Jardín. - Percepción libre y orientada del propio cuerpo en el espacio familiar de la sala y el Jardín. - Percepción de lo cercano y lo lejano en relación a su propio cuerpo en el espacio. - Percepción de relaciones espaciales: cerca de, lejos de, arriba de, abajo de, en relación a los otros y los objetos significativos. - Reconocimiento de los espacios del Jardín.	-Intencionalidad en la exploración de formas de la naturaleza para su aplicación en contextos de juego, contemplación o transformación. - Construcción de un espacio social compartido con otros. - Exploración paulatina de espacios sociales próximos al Jardín. - Reconocimiento de los distintos espacios del jardín según su función: cocina, baño, dirección, patio, etc. - Profundización de la exploración de las relaciones espaciales. - Exploración y reconocimiento del espacio a través de: el movimiento, recorridos, vivencia
---	---	---	--	---

		• -Exploración paulatina de los límites en el espacio desde sus desplazamientos. • • • • -Exploración lúdica del espacio en juegos: de ocultamiento, de equilibrio, de arrastre de objetos, de deslizamiento persecución, sorpresa, etc. • • • • -Exploración lúdico motriz del adentro y del afuera (continente y contenido). • • • • -Exploración y percepción de los espacios sociales del Jardín. • <
--	--	---

El inicio de la construcción de la propia conciencia temporal implica la relación cotidiana de acontecimientos percibidos hacia la organi-	-Iniciación en la exploración perceptiva del espacio visual significativo. -Exploración de espacios cotidianos desde la lectura de imágenes. -Exploración de los espacios en función de las texturas de las distintas superficies. -Ajuste de los propios ritmos biológicos a los ritmos institucionales. -Percepción paulatina de distintos momentos: vigilia,	-Iniciación en la exploración perceptiva y lúdica del espacio grafo-plástico significativo: el piso, la pared, la mesa, hojas, etc. -Iniciación de la comprensión y organización temporal de situaciones cotidianas.	-Recreación lúdica del espacio simbólico a través de sus voces y sonidos. -Exploración lúdica del espacio real e imaginario en formas embrionarias de juego dramático espontáneo. -Exploración perceptiva y lúdica del espacio grafo-plástico total y parcial. -Exploración del espacio bidimensional y tridimensional, en relación a imágenes y objetos. -Iniciación en la capacidad de evocación de situaciones vividas.
---	--	--	---

	zación de situaciones vividas.	sueño, alimentación, higiene. -Percepción paulatina de tiempos de espera: en relación a los propios ritmos biológicos y ritmos sociales. -Reconocimiento paulatino de estímulos cotidianos.	-Construcción de tiempos de espera en actividades cotidianas y lúdicas. -Percepción de los tiempos significativos en relación a la presencia y ausencia de las figuras de apego. -Reconocimiento de señales que permitan anticipar acontecimientos.	-Aceptación de los tiempos de espera compartidos con otros. -Percepción y reconocimiento del tiempo en relación a hechos naturales: el día y la noche. -Reconocimiento y nominación de relaciones temporales: antes—después, en relación a situaciones cotidianas. -Construcción de secuencias temporales vinculadas con los sucesos cotidianos. -Exploración de diferentes velocidades y ritmos a través del movimiento.
--	---------------------------------------	--	--	--

Favorecer la construcción del mundo y el desarrollo de un pensamiento lógico matemático, incrementando su potencial para interactuar con un ambiente de complejidad creciente.	La progresiva construcción de una representación del mundo implica, tanto el conocimiento de los objetos y sus propiedades como el establecimiento de relaciones espaciales y causales que entre ellos y con ellos se puedan establecer.	<i>-Estimulación y percepción de un ambiente rico en objetos ligados a vínculos y afectos.</i> <i>-Exploración de las cualidades de los objetos.</i>	----- ➤ <i>-Exploración y experimentación de las distintas cualidades de un objeto y de una cualidad correspondiente a distintos objetos.</i>	----- ➤ <i>-Uso de los objetos en función de sus cualidades.</i> <i>-Iniciación de las operaciones concretas de clasificación.</i> <i>-Iniciación en la seriación desde la observación de diferencias y en contextos de juego.</i> <i>-Iniciación en la construcción de correspondencias biunívocas en contextos de exploración</i> <i>-Iniciación en la comprensión de la cuantificación en situaciones concretas.</i>
	La construcción de una cierta organización de la realidad natural y el descubrimiento de algunos principios que rigen su funcionamiento implican entre otras, el reconocimiento de sí mismo como ser único y diferente y la	<i>-Exploración de los alimentos que se incorporan a la dieta.</i>	<i>-Iniciación en el reconocimiento de distintos alimentos de la dieta.</i> <i>-Manipulación y exploración de materiales de la naturaleza.</i>	<i>-Valoración y reconocimiento de los alimentos.</i> <i>-Exploración de materiales de la naturaleza y sus mezclas.</i> <i>-Exploración y observación de cambios reversibles e irreversibles.</i>

	valoración de otros seres vivos del medio ambiente. El acceso y desarrollo de los esquemas de representación, multiplica las posibilidades del pensamiento, favoreciendo la resolución de problemas prácticos, la organización del mundo circundante, la exploración y el conocimiento de las propiedades de los objetos y de sus interacciones.		<i>-Iniciación en los contactos con los espacios abiertos del jardín con la presencia de seres vivos.</i> <i>-Exploración lúdica y reconocimiento de objetos e imágenes.</i> <i>-Iniciación en la comprensión y uso del lenguaje para nombrar objetos, cualidades y calificar experiencias.</i>	<i>-Reconocimiento y valoración de "bichos", animales domésticos y plantas.</i> <i>-Observación y cuidado de plantas interiores y exteriores del jardín.</i> <i>-Imitación y cuidado de animales domésticos.</i> <i>-Reconocimiento de semejanzas y diferencias con otros niños y adultos.</i> <i>-Exploración y reconocimiento paulatino de objetos y utensilios de significación cultural.</i> <i>-Exploración lúdica y reconocimiento de las interacciones y transformaciones de los objetos.</i> <i>-Iniciación en la exploración espontánea del recitado de la serie numérica.</i>
--	--	--	--	--

VII DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR AL DISEÑO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ⁴²

Luego de analizar la organización del Diseño Curricular y de entender al mismo como una propuesta amplia, que orienta al docente en su tarea, cabe preguntarse cómo diseñar las situaciones de enseñanza y aprendizaje; cómo organizar previamente la tarea y la intencionalidad de la misma; cómo planificar.

El hablar de *planificación en Jardín Maternal*, se refiere a un instrumento abierto y flexible, que opera como organizador previo de hipótesis de trabajo, que explicita el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje que se dará en determinado período de tiempo, con un grupo particular y un docente determinado, en determinada institución.

La relación entre ambas perspectivas del currículum se operativiza en la formulación de *planificaciones periódicas*, las cuales podrían llamarse *Proyectos de enseñanza y aprendizaje*. Por las características que tiene el aprendizaje en los primeros años de vida, el vehículo principal del mismo es la acción y es éste el punto que tienen en común con el concepto de proyecto⁴³: un hacer sobre el mundo, sobre el ambiente. Un hacer que para el niño, en un principio no será anticipado y paulatinamente lo irá siendo. Proyectos de enseñanza y aprendizaje porque será el docente quien pondrá la intención y el sentido de unidad de ese hacer, luego de “leer” y “decodificar” los intereses y “propuestas” de los niños (las cuales en el maternal se viabilizan a través de gestos, acciones, etc. y no sólo de palabras).

No será un hacer por hacer, sino que la acción, que es el vehículo para el aprendizaje, tendrá un sentido desde el docente y poco a poco, desde el niño.

En la organización de los Proyectos de enseñanza y aprendizaje, se toma al *ambiente* como un principio que da sentido y organiza. Este *ambiente* es dinámico, en constante transformación, donde el sujeto en relación con otras personas, con sí mismo, en diferentes espacios y tiempos, con los objetos (ambiente natural y social), va construyendo nuevos conocimientos, en la medida que va cargando de significado las acciones sobre la realidad.

El principio organizador de la realidad significativa del niño es *su ambiente*.

El ambiente para un bebé pequeño serán las primeras relaciones humanas, su madre o figuras de apego, su cuerpo, sus emociones, su moisés, su cuna... Un ambiente que se irá complejizando a medida que se van incrementando las posibilidades de accionar sobre el mismo (a través de la marcha, la palabra, etc), al aumentar las relaciones sociales (otros niños, compañeros del jardín, etc). Así ya, en las salas de dos y tres años, ese ambiente significativo habrá atravesado las fronteras de su familia, su jardín, su cuadra, etc.

Esta propuesta plantea la tarea en las salas de Maternal buscando un principio organizador, donde al problematizar un recorte de la realidad se puede investigarlo y construir el conocimiento a partir de allí y que le dé un sentido y dirección a la totalidad de la tarea que se realice en determinado período de tiempo.

Teniendo en cuenta la complejidad de ese ambiente, se propone ir realizando *recortes* del

⁴² Basado en Marotta, Elisabeth. 1998

⁴³ “Un proyecto es el producto de una negociación destinada a producir una actividad de conjunto que pueda satisfacer los deseos individuales al mismo tiempo que cumplir fines sociales.

La pedagogía de proyectos presenta dos importantes ventajas: no atomiza el aprendizaje y da a esta actividad de aprender un sentido nuevo, proyectando los saberes a una situación problemática por resolver. El educando no desarrolla los contenidos por ellos mismos, sino que descubre inmediatamente su finalidad empleándolos en acción.” (Tochon, Francois, V. *Organizadores didácticos. La Lengua en proyecto*, Bs.As. Aique. 1994)

mismo, como aproximaciones sucesivas a sus diferentes elementos en relación con la acción del sujeto y tomar a esos recortes como integradores de contenidos y de propuestas didácticas.

Los posibles recortes organizadores de los elementos del ambiente son: *el yo, los objetos y/o los otros*.

El enfocar hacia uno de ellos no significa que los otros quedarán sin considerarse. Significa jerarquizar esos contenidos durante cierto período de tiempo.

Luego de haber seleccionado el recorte, teniendo en cuenta los contenidos a trabajar y la intención, se plantea el proyecto. (Por ejemplo, desde el recorte *los objetos*, “Construcciones y destrucciones”; “Los objetos de la cocina”; desde el recorte *yo*, “Me gusta, no me gusta”; desde el recorte *los otros*, “Somos un grupo”)

Sería esperable que a lo largo del año se trabajen proyectos que tengan que ver con los tres recortes, para dar integralidad a la tarea. En las tres salas de jardín maternal es posible plantear proyectos desde cualquiera de ellos.

VIII BIBLIOGRAFÍA

Del Marco Teórico

- AMAR AMAR, J. J., 1994, "Participación de la familia en el desarrollo de programas de Educación Inicial y Básica". Primer Simposium Latinoamericano: Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de seis años, JUNJI-OEA..
- CALMELS, D., 1990, "Del sostén a la transgresión" en Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial.
- COLL, C. y otros, 1990, "Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación." Alianza, Madrid.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN, 1996, "Diseño Curricular de Nivel Inicial – Versión 1.1", Río Negro.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN, 1997, "La evaluación en el marco de la gestión curricular". BERTONI, A., Desarrollo Curricular sobre evaluación, Río Negro.
- HARF, R. y otras, 1996, "Nivel Inicial. Aportes para una didáctica, Bs. As., El Ateneo.
- HOCHMANN, J., 1972, "Hacia una psiquiatría comunitaria.", Bs. As., Amorrortu Editores.
- INSTITUTO DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, San Carlos de Bariloche, 1993, "Ser docente en Jardín Maternal". Módulo II del Curso de perfeccionamiento a distancia para Jardines Maternales de la Provincia de Río Negro; Basabe, C.
- JAITIN, R., 1987, "Apoyos grupales en la crianza infantil", Ed. Cinco.
- MAROTTA, E., 1998, "Enseñar en Jardín Maternal... Preguntas para compartir, respuestas para construir", en: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años, N° 5, Bs. As., Ed. Novedades Educativas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1998, "Propuesta Curricular primer ciclo de Nivel Inicial", Santa Fe.
- MOLINA, L. y JIMÉNEZ, N., 1992, "La Escuela Infantil", Bs. As., Ed. Paidós.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BS. AS., 1991, "Anexo primer ciclo. Jardines Maternales", Bs. As..
- PIAGET, J., 1979, "La construcción de lo real en el niño", Editorial Nueva Visión.
- REBAGLIATI, M. S., 1998, "Los bebés en el Jardín Maternal: compartiendo acciones", Bariloche, Mimeo.
- RICHTER, K., 1998, "Una mirada hacia el ambiente de los Jardines Maternales", Bariloche, Mimeo.
- SALVADOR COLL, C., 1990, "Construcción e intervención educativa", Mimeo.
- SENA, C., 1998, "Vida cotidiana y acciones significantes en la práctica docente. Aportes para la reflexión en el Jardín Maternal", Bariloche, Mimeo.
- TABARES, H. y ROUGIER, H., 1992, "Pedagogía Vincular. El pensamiento de E.P. Riviere", Temas de Psicología Social, N° 13, Editorial Cinco.
- VIGOTSKY, L., 1979, "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", Barcelona, Editorial Grijalbo.
- WINNICOTT, D., 1993, "Los procesos de maduración y el ambiente facilitador", Bs. As., Ed. Paidós.

■ ZABALZA, M. A., 1987, “Áreas, medios y evaluación en la educación infantil”, Ed. Narcea. Madrid.

Ciencias Sociales

■ ARGUMEDO, A., 1993, “Los silencios y las voces en america latina”, Bs. As., Ediciones Colihue.

■ BLANCK, G., 1989, “Evolución del hombre, estructura, morfología y comportamiento”, Bs. As., CONICET, PROCIENCIA.

■ BRUNER, J. y HASTE, H., 1990, “La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño”(Compilación), Barcelona, Ediciones Paidós.

■ DUNN, J., 1993, “Los comienzos de la comprensión social”, Bs. As., Nueva Visión.

■ EMILIANI, F. y CARUGATI, F., 1991, “El mundo social de los niños”, Méjico, Ed. Grijalbo.

■ ERIKSON, E., 1974, “Infancia y sociedad”, Bs. As., Ediciones Hormé.

■ INSTITUTO DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, San Carlos de Bariloche, 1994, “Los bebés y el comienzo de la comprensión”, Módulo II del Curso de perfeccionamiento a distancia para Jardines Maternales de la Provincia de Río Negro; Lusetti, L. y Rebagliati S.

■ MATURANA, H., 1993, “Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano”, Chile, Ed. Instituto de Terapia .

■ MOREAU DE LINARES L., 1990, “Descubriendo continentes: los aprendizajes en la infancia”, Bs. As., Lugar Editorial.

■ PROYECTO DE EDUCACION A DISTANCIA *CELATS*, 1991, “Trabajo social y educación popular con niños”, Módulo I: Vida cotidiana y sociedad, Lima, Perú, Celats.

■ QUIROGA, A., 1991, “Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento”, Bs. As., Ediciones Cinco.

■ WALLON, H., 1976, “La evolucion psicologica del niño”, Barcelona, Editorial Crítica.

Ciencias Naturales y Matemática

■ BENLOCH, M., 1984, “Por un aprendizaje constructivista de las ciencias”, Ediciones Paidós.

■ DELVAL, J., 1994, “El desarrollo humano”, Siglo Veintiuno Editores.

■ FLAVELL, J., “La psicología evolutiva de Jean Piaget”, Ediciones Paidós.

■ PALACIOS, MARCHESI y COLL, 1990, “Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva”, Madrid, Alianza Psicología.

■ SINCLAIR y otros, 1983, “Los bebés y las cosas”, Gedisa.

Lengua y Literatura

- BONNET, F y G., 1980, “La comunicación con el bebé”, . Barcelona, Editorial Gedisa
- BOUTON, Ch., 1980, “El desarrollo del lenguaje en el niño”, Buenos Aires, Editorial Huemul.
- BRUNER, J., 1989, “Acción, Pensamiento y lenguaje, Madrid, Editorial Alianza.
- CELATS, 1991, “Trabajo social y educación popular con niños”, Lima.
- EVANS, E., 1979, “El lenguaje del preescolar”, Buenos Aires, Editorial Marymar.
- GARVEY, C., 1987, “El habla infantil”, Madrid, Ediciones Morata.
- INSTITUTO DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, San Carlos de Bariloche, 1994, Módulo III del Curso de perfeccionamiento a distancia para Jardines Maternales de la Provincia de Río Negro.
- JAKOBSON, R., “Lenguaje infantil y afasia”, Madrid, Editorial Ayuso.
- LEBOYER, F., 1989, “Shantala”, Buenos Aires, Edicial.
- LURIA, A. R., 1984, “Conciencia y lenguaje”, Madrid, Aprendizaje Visor.
- LURIA y YUDOVICH, 1979, “Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño”, Madrid, Editor Pablo del Río.
- PELEGRIN, A., 1982, “La aventura de oír”, Madrid, Ed.Cincel.
- PELEGRIN, A., 1984, “Cada cual atiende su juego”, Madrid, Ed.Cincel.
- PICHON RIVIERE, E., 1985, “Teoría del vínculo”, Bs.As., Ediciones Nueva Visión.
- SLOBIN, D., 1984, “Introducción a la psicolingüística”, Ediciones Paidós.
- VIGOTSKY, L., 1985, “Pensamiento y lenguaje”, Editorial Pléyade.
- VIGOTSKY, L., 1988, “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, Grupo Editorial Grijalbo.
- VILLIERS y VILLIERS, 1987, “Primer lenguaje”, Madrid, Ediciones Morata..
- WALLON, H., 1992, Síntesis apuntes libros varios.

Educación corporal

- LE BRALCH, J., “El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años”, Bs.As., Ed. Paidós.
- LOPEZ, O., “La creatividad”, Ed. Kapelusz.
- PIAGET, J., “Psicología de la inteligencia”, Bs.As., Ed. Paique.
- VAYER, P., “El diálogo corporal”, Bs.As., Ed. Paidós.
- STONE y CHURCH, “Niñez y adolescencia”, Cap. I, II y III, Ed. Homé.
- WINNICOTT, D., “El niño en el mundo”, Bs.As., Ed. Plus Ultra.