



Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar

OMEP



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

ACERCA DE LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS



Mercedes Mayol Lassalle - Compiladora

Salomón Azar

Daniel Calmels

Laura Camacho

José Antonio Castorina

María Teresa Corral

Gabriela Fairstein

Maria Elizabeth Ivaldi Rocha

Ruth Harf

Nora Rut Kuitca

Ana Malajovich

Elizabeth Marotta

Mercedes Mayol Lassalle

Lucía Moreau

Marta Muchiutti de Buenamelis

Mariano Narodowski

Sandra Nicastro

Karin Richter

Patricia Sarlé

Elisa Spakowsky

Rosa Violante



Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar

OMEP



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

ACERCA DE LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS



EDICIONES

PUERTO
CREATIVO

Grandes temas para los más pequeños / compilado por Mercedes Mayol Lassalle. - 1a ed. -
Buenos Aires: Puerto Creativo, 2009.
176 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-24354-6-2

1. Educación Inicial. I. Mayol Lassalle, Mercedes, comp.
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 27/01/2009

Proyecto del Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP

Publicación auspiciada por la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe de Montevideo, Sector Educación, Representación de la UNESCO ante el MERCOSUR, Representación de la UNESCO ante los Gobiernos de Argentina, Paraguay y Uruguay

Compilación: *Mercedes Mayol Lassalle*

Fotografías: *Ana Rabuñal*

Revisión de textos: *María Virginia Ginocchio*

Diagramación: *Marina Etchart*

Editado por: EDICIONES PUERTO CREATIVO
Talcahuano 316 1º piso "105" - Buenos Aires

(54 11) 4372-2361

reddecapacitacion@uolsinectis.com.ar

Primera edición

ISBN: 978-987-24354-6-2

Los autores y las autoras son responsables por la selección y la presentación de los hechos contenidos en esta publicación así como de las opiniones expresadas en ella que no son, necesariamente, las de OMEP o UNESCO y no comprometen a las Organizaciones. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que figuran no implican, de parte de OMEP ni UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, las ciudades, los territorios o las zonas o de sus autoridades ni respecto al trazado de sus fronteras o sus límites.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Asociación Civil (O.M.E.P.)

Personería Jurídica 596/97 y 1474/04

CUIT 33-69219650-9

Sarmiento 2233 Piso 11º Oficina C - Ciudad de Buenos Aires

(54 11) 4-953-0132

Web site: <http://www.omep.org.ar>

omepargentina@omep.org.ar

ORCYT - Oficina de UNESCO en Montevideo

Edificio MERCOSUR (ex Parque Hotel)

Dr. Luis Piera 1992 - 2do piso - Montevideo - Uruguay

Casilla de Correo 859 - Montevideo 11000 - Uruguay

(598-2) 413 2075

(598-2) 413 2094

Web site: <http://www.unesco.org.uy>

Hecho el depósito que dispone la ley 11.723

Impreso en Argentina.

Esta primera edición de 2000 ejemplares fue impresa en: Artes Gráficas NEIGA S.R.L.
Osvaldo Cruz 2611/13 - Buenos Aires, Argentina, en marzo de 2009.



Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar

OMEP



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

ACERCA DE LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS

Mercedes Mayol Lassalle - Compiladora

Salomón Azar

Daniel Calmels

Laura Camacho

José Antonio Castorina

María Teresa Corral

Gabriela Fairstein

Maria Elizabeth Ivaldi Rocha

Ruth Harf

Nora Rut Kuitca

Ana Malajovich

Elizabeth Marotta

Mercedes Mayol Lassalle

Lucía Moreau de Linares

Marta Muchiutti de Buenamelis

Mariano Narodowski

Sandra Nicastro

Karin Richter

Patricia Sarlé

Elisa Spakowsky

Rosa Violante



1º Encuentro Internacional de Educación Infantil
Congreso Latinoamericano de OMEP
Buenos Aires, Argentina, 25, 26 y 27 de abril de 2008

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	5
PREFACIO. <i>María Paz Echeverriarza</i>	7
INTRODUCCIÓN. <i>Nora Rut Kuitca</i>	9
PRESENTACIÓN DE LA OBRA. <i>Mercedes Mayol Lassalle</i>	13
1- ACERCA DE LA IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL	21
Iniciar educando - <i>Marta M. G. Muchiutti de Buenameliis</i>	23
Jardinizar la educación: nuevas prácticas, nuevas utopías - <i>Mariano Narodowski</i>	31
2- ACERCA DE LA VISIBILIDAD DE LA INFANCIA	33
Ver la infancia - <i>Mercedes Mayol Lassalle</i>	35
Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos - <i>Ana Malajovich</i>	41
Ver la infancia desde la mirada de sus protagonistas - <i>Laura Camacho Borghi</i>	45
3- ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN INFANTIL	53
La investigación psicológica en la educación inicial: problemas y perspectivas - <i>José Antonio Castorina</i>	55
Didáctica, Investigación y Educación Infantil - <i>Patricia M. Sarlé</i>	63
4- ACERCA DE LOS DEBATES Y LAS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN DE NIÑOS PEQUEÑOS	71
Buscando sentidos para la crianza y la educación de los niños pequeños - <i>Lucía Inés Moreau de Linares</i>	73
Debates y claves para la educación de los niños pequeños - <i>Rosa Violante</i>	79
Objetos y juguetes en la infancia - <i>Daniel Calmels</i>	91
5- ACERCA DE LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULO	99
La didáctica crítica y su inserción en la Educación Inicial. Un campo abierto y en constante revisión en el ámbito de la Formación Inicial - <i>Elisa Spakowsky</i>	101
Que el niño logre... ¿Y si el niño no logra? Problemas y paradojas de la planificación didáctica en el Jardín Maternal - <i>Gabriela A. Fairstein</i>	109
6- ACERCA DEL ARTE Y LA EXPRESIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS	121
Arte y expresión en los primeros años - <i>María Teresa Corral</i>	123
Experiencia y génesis de lo artístico desde la primera infancia - <i>Karin Richter</i>	129
7- ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DE LOS QUE EDUCAN	139
La formación y la capacitación de los que educan - <i>Ruth Harf</i>	141
La formación y la capacitación de los que educan - <i>Sandra Nicastro</i>	147
Especialización en Jardín Maternal, encuentro para la producción de conocimientos - <i>Elisabeth Marotta</i>	155
La expresión en educación inicial: de la formación docente a las prácticas del aula - <i>Salomón Azar y Elizabeth Ivaldi</i>	161
LOS AUTORES	171

PREFACIO - María Paz Echeverriarza

Nos complace acompañar el trabajo que OMEP Argentina entrega en este volumen. UNESCO, desde su Sector de Educación, se rige por un principio que es la Educación para Todos (EPT). Esta prioridad principal, que emana del derecho a la educación posee seis objetivos de carácter temático y orientador. Precisamente, el primero de ellos refiere a la atención y cuidado de los primeros años de vida.

El trabajo conjunto con la OMEP potencia y complementa nuestro accionar a favor de los más pequeños y sus educadores. Es bien bonito ver, que con los ajustes de los tiempos ambas organizaciones buscan enclavar el derecho a la Educación como base del desarrollo humano.

En relación a la situación mundial de los más pequeños, el informe de Seguimiento Mundial de la EPT¹ observa claramente que la región Latinoamericana ha realizado importantes esfuerzos, a través de sus políticas educativas, para aumentar la cobertura y calidad de servicios para los más pequeños. Al mismo tiempo, se observa que resta un largo camino por recorrer para asegurar el derecho de acceso y calidad para todos los niñas y niños.

Las buenas noticias son que luego de las conferencias mundiales Jomtien², Dakar³ y la Convención sobre los Derechos del niño⁴ existe un reconocimiento por parte de la casi totalidad de los Estados del Mundo de la importancia y especificidad de esta etapa en la vida del ser humano. Dicho reconocimiento ha sido acompañado con la implementación de programas que, con modalidades diversas, buscan apoyar al desarrollo de los más pequeños. Estos programas, con modelos diversos (comunitarios, públicos, familiares, etc.) buscan apoyar la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas.

Es también constatable en el panorama regional⁵ que, a pesar de que se han mejorado los indicadores económicos de la región, estos esfuerzos no avanzan a un ritmo que permita alcanzar –antes del 2015– los objetivos de desarrollo del Milenio. La extensión de la pobreza (209 millones de personas) y de la indigencia (81 millones) así como la desigual distribución de los ingresos –la peor del mundo– tienen su correlato en una fragmentación social y cultural que se expresa en altas dosis de exclusión y violencia, así como en grados importantes de corrupción y en una frágil “densidad democrática”.

“Grandes Temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años”, busca socializar con usted, amigo lector, estudios y reflexiones sobre la educación y atención a la primera infancia. En las siguientes páginas Nora Rut Kuitca y Mercedes Mayol Lassalle les explicarán el origen y la concepción de este libro.

¹UNESCO (2006). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007 - Bases Sólidas: Atención y educación de la primera infancia (París, UNESCO).

²Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien (Tailandia), marzo 1990.

³Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), Abril 2000.

⁴Convención sobre los Derechos del Niño, firma y ratificación por la Asamblea General de Naciones Unidas en noviembre de 1989, entrada en vigor septiembre 1990.

⁵Como lo expresa el reciente documento de discusión para los Ministros de Educación sobre políticas educativas, en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Buenos Aires, 2007).

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Creemos que muchos adultos buscan hoy en día, aprender y profundizar sobre los primeros años de vida. Se han derrumbado muchas ideas que hace unas décadas parecían intocables. Buscamos que la lectura de este libro colabore con el proceso de cambio y ajuste de nuestra mirada adulta “clásica”. En ese campo en construcción, que algunos denominan “pedagogía de la crianza”, deseamos que la lectura sobre “la identidad de la primera infancia”, “los debates y las claves de la educación de los niños pequeños” y “la didáctica y el currículo” nos inste a buscar con simplicidad una reflexión sobre nuestro papel de adultos educadores.

Resta augurarles una lectura de la cual emerjan muchas inquietudes, algunas respuestas y pocas certezas.

INTRODUCCIÓN - Nora Rut Kuitca

El Primer Encuentro Internacional de Educación Infantil organizado por OMEP Argentina tuvo por objeto coadyuvar a la promoción de la reflexión y el análisis de los temas centrales que configuran el campo de la educación inicial, en un marco de participación amplia y de diálogo constructivo.

Este evento, organizado por el Comité Argentino de OMEP, contó con el auspicio de UNESCO, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Organización Mundial para la Educación Preescolar, OMEP, como organización internacional no gubernamental, tuvo su lanzamiento en la ciudad de Praga en el año 1948 a partir de un seminario de la UNESCO y tiene como misión promover la educación de los niños y las niñas desde su nacimiento, trabajando para el logro de las condiciones que garanticen su bienestar, su salud y desarrollo al interior de sus familias, instituciones y comunidades. En la actualidad, OMEP tiene comités en más de 70 países del mundo y trabaja en cooperación con otras organizaciones internacionales con objetivos similares como UNESCO, UNICEF, ACEI, ECOSOC.

En la República Argentina el Comité de la OMEP fue creado en 1965. Entre sus socios fundadores sobresalen las figuras de las Profesoras Margarita Ravioli, Hebe San Martín de Duprat, Beatriz Cappizzano y el Doctor Florencio Escardó.

La OMEP promueve la educación considerada en su sentido amplio:

- actúa a favor de los derechos e intereses de los niños,
- impulsa la ampliación y la excelencia de los servicios educativos dedicados a la atención de la primera infancia, y
- fomenta la investigación para el mejoramiento de la calidad educativa.

En síntesis, aspira a edificar un mundo mejor, contribuyendo a satisfacer las necesidades de protección y educación de la infancia, defendiendo sus derechos fundamentales.

En concordancia con ello, los valores que guían su accionar son los de unidad, tolerancia, convivencia en cooperación, integración cultural y social, la paz, el amor y el respeto por el hombre sin discriminación, ni exclusión alguna.

OMEP Argentina retomó con este evento una larga tradición en la concreción de Jornadas, Congresos y Seminarios destinada a la capacitación y actualización de docentes dedicados a la Primera Infancia. En diciembre de 1968, y con la Presidencia de la Prof. Margarita Ravioli, se lleva a cabo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, el 1º Congreso Argentino de OMEP en torno al tema "Los Derechos del Niño", editándose también el primer Boletín.

La organización cumplió una larga y fecunda trayectoria, reconocida y apoyada en el ámbito regional e internacional entablando relaciones cooperativas con los otros Comités de América Latina. Asesoró a organismos gubernamentales en la redacción de normas referidas a la protección y educación de la niñez, actuando como consultores educativos.

Sabemos que las primeras acciones educativas son cruciales en el desarrollo de los niños y pueden ser efectuadas por diversos agentes: la familia, el jardín maternal, la escuela infantil u otras instituciones, y requieren de una constante reflexión, replanteo, búsqueda y difusión de las buenas prácticas y las nuevas estrategias.

Según datos de la Campaña Mundial por la Educación, actualmente en el mundo, 70 millones de niños y niñas no acceden a la educación.

En Argentina el 20% de los niños/as en edad escolar sufre ingreso tardío, repitencia y

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

abandono, y cerca del 50% de la población infantil entre 3 y 5 años no asiste al Jardín de Infantes. Esta realidad nos obliga a pensar la oferta educativa y a elaborar diversas alternativas que garanticen la atención de todos. Se ha demostrado claramente que darle prioridad a la Educación Inicial no constituye un lujo, sino una inversión en los recursos y valores humanos.

La primera infancia debería recibir la atención prioritaria de los gobiernos responsables plasmada en leyes, políticas, programas y recursos.

No existe posibilidad de equidad social sin una oferta suficiente y calificada de servicios integrales destinados a la primera infancia, con énfasis en lo educativo. Por lo tanto resulta imperioso asumir esta responsabilidad ética y política con las nuevas generaciones ejerciendo plenamente la función adulta, única garantía que tienen los niños de subjetivarse.

Porque la educación de la primera infancia nos preocupa y nos ocupa, es que generamos acciones como esta, con el objeto de aportar nuevas significaciones y rescatar ideas y prácticas, en la crianza y educación de los niños pequeños, teniendo en cuenta el derecho de los niños a recibir una educación de calidad que los ayude a participar en la construcción de una sociedad más humanitaria.

La trayectoria de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, OMEP, como organizadora del evento aseguró la calidad de las disertaciones y temas propuestos así como su alta pertinencia en relación con las problemáticas específicas que presenta la educación de la primera infancia. El carácter internacional del encuentro posibilitó congregar a miembros de la comunidad mundial de educadores. El conocimiento e intercambio de ideas y experiencias sobre las mejores prácticas profesionales de otros países de la región redundará en un enriquecimiento de las perspectivas locales.

Con el fin de aportar nuevas significaciones y fomentar la investigación para el mejoramiento de la calidad educativa, este 1º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL se constituyó en un espacio de reflexión, actualización e intercambio para educadores y otros profesionales relacionados con la educación inicial.

A través de conferencias magistrales y discusiones en paneles con especialistas e investigadores, se abordaron temáticas tales como, el arte y expresión en los primeros años, la educación del cuerpo, el juego, las claves para la crianza y la educación de niños pequeños, la problemática de la socialización de la infancia en familias e instituciones, nuevos problemas de la didáctica y currículum, la formación y la capacitación de los que educan y la investigación de la educación infantil.

Estos "Grandes temas para los más pequeños" dan cuenta de la complejidad que constituye la identidad de la educación en los primeros años de vida y la necesidad de otorgarle integridad y calidad a las propuestas para la atención de los niños.

El espacio destinado a la presentación de trabajos seleccionados, con fuerte énfasis en las prácticas educativas, nos dieron la oportunidad de rescatar las voces de los educadores y conocer nuevas y buenas ideas y prácticas en lo que hace a la crianza y educación de los niños pequeños hasta su ingreso a la escuela primaria.

Las Jornadas se constituyeron en la concreción de un proyecto, que como todo proyecto nació de un sueño. Y en este caso, un sueño muy particular porque fue un sueño compartido.

Trabajamos mucho para lograrlo, en equipo, cada uno aportando sus saberes y su esfuerzo. Así es nuestro trabajo en OMEP, trabajo voluntario y solidario para crecer ayudando a crecer a otros.

Como dice un proverbio africano, "hace falta un pueblo entero para educar a un niño". Porque pensamos que la educación es una acción profundamente solidaria es preciso que nos encontremos, que pensemos juntos, que confrontemos, que escuchemos diversas opiniones gestadas en diversas realidades culturales para generar conocimientos que orienten nuevas y mejores políticas de infancia.

Los miembros de la Comisión Directiva de OMEP Argentina¹ queremos agradecer muy especialmente a:

- las autoridades nacionales, jurisdiccionales e internacionales que nos han acompañado;
- todos los excelentes panelistas que aceptaron en forma desinteresada compartir sus saberes con nosotros;
- las autoridades, técnicos y demás personal de la escuela “Manuel Belgrano” por la buena predisposición para que todo se desarrollara de la mejor manera;
- todos los participantes por acercarse y confiar en esta propuesta, y
- todos los que colaboraron en este proyecto para que este Encuentro sea posible.

Porque sabemos que vale la pena, porque lo que cada uno de nosotros pueda dar se multiplica en el trabajo conjunto y porque los destinatarios de nuestras acciones, los niños y las niñas, necesitan que lo intentemos todo, para brindarles lo mejor.

¹COMISION DIRECTIVA (en abril de 2008):

Presidenta: Lic. Nora Rut Kuitca

Vicepresidenta Técnica: Lic. Rosa Windler

Vicepresidente Administrativo: Lic. Mercedes Mayol Lassalle

Coordinación de Investigación: Lic. María Elena Villalba

Coordinación de Planeamiento y Evaluación: Lic. Lidia S. Maquieira

Coordinación de Difusión: Srta. Giselle Tepper

Coordinación de Servicios: Prof. Natalia Battolla

Coordinación de Finanzas: Lic. Gabriela Fairstein

PRESENTACIÓN DE LA OBRA - *Mercedes Mayol Lassalle*

Pensando el libro...

Cuando en el Comité Argentino de la OMEP comenzamos a organizar el Encuentro Educativo, entendimos que se hacía necesario abrir un espacio diferenciado - entre otras ofertas de capacitación y actualización - que ofreciera ideas, alternativas de acción y conclusiones de alta calidad académica, en el abordaje de determinados ejes para pensar la educación infantil, de este principio de milenio.

Así, invitamos a treinta especialistas de Argentina, Uruguay, Chile y Brasil - con diversidad de formaciones, trayectorias y temáticas de reflexión¹ - sabiendo que con esta elección, también postergábamos la convocatoria de otros apreciados colegas. Los expositores - con generosidad intelectual e inteligencia - desarrollaron las apretadas ponencias, en el ritmo vertiginoso que nos impusieron los tres días del Encuentro.

Durante el proceso previo de organización del evento, la Oficina Regional de la UNESCO de Montevideo - en la persona de la Dra. María Paz Echeverriarza - nos propuso que los trabajos fuesen compilados en una publicación - auspiciada y apoyada económicamente por ese organismo - que permitiera a los participantes y a otros profesionales e interesados en la educación infantil, contar con las producciones.

Con esta idea, invitamos a los ponentes del Encuentro - los que en su gran mayoría contestaron positivamente a nuestra convocatoria - a escribir un artículo que versara sobre el tema expuesto. Siguiendo a Roland Barthes entendimos que "el habla es peligrosa porque es inmediata y no se corrige (salvo si se complementa con una corrección explícita); en cambio la descripción² tiene tiempo; tiene incluso ese tiempo necesario para poder dar siete vueltas a la lengua en la boca...". De esta forma, hemos tenido la ilusión de compensar la pérdida que se produce cuando transcurre el tiempo y los cuerpos, las voces y los gestos ya no ocupan espacios compartidos y ganar en la posibilidad de ampliar y/o aclarar las ideas y las propuestas que se desarrollaron en esos días del mes de abril de 2008.

Organizamos este libro para que esté, generosamente, disponible en la página de UNESCO (www.unesco.org.uy), aunque confiamos más en su formato de libro en papel, por eso del riesgo de que la tecnología impulse a desplazar toda memoria al depósito de una computadora...³

Según la Real Academia Española, *compilar* (Del lat. *compil re*) es "allegar o reunir, en un solo cuerpo de obra, partes, extractos o materias de otros varios libros o documentos". Las docentes del nivel inicial sabemos lo complejo (*o estereotipado*) que puede resultar "poner junto lo que va junto", por lo que tratamos de organizar el libro respetando no tanto la lógica que dominó el Encuentro Educativo, sino recuperando cuestiones y problemas recurrentes y complementarios, al menos, desde nuestra mirada. Por la riqueza de los recursos y la calidad de las ideas, cada trabajo abarca más de un eje, por lo que incluirlos bajo un solo título fue una tarea intrínsecamente parcial. Como jugando a la *rayuela* proponemos al lector, un posible recorrido sabiendo que, como todos los juegos, comienza en el momento en el que se abre el libro, pero se jugará en múltiples direcciones. Aspiramos a brindar al lector la posibilidad, de elegir qué libro quiere leer, además del que, en principio, le ofrecemos.⁴

¹Para ampliar, invitamos al lector a leer el apartado "Los autores".

²La descripción sería "...el modo de existencia de lo escrito...". Roland Barthes (2005) El grano de la voz. Siglo XXI Editores. Argentina.

³Idea extraída de Ivonne Bordelois (2003) La palabra amenazada. Libros del Zorzal, página 96.

⁴Sin duda fue Julio Cortázar en Rayuela, quien lo propuso hace tiempo y de una manera maravillosa y creativa...Pedimos disculpas al lector por nuestra invitación/imitación que exigirá de la complicidad de quien quiera jugarla.

¿Cuáles son los *Grandes Temas para Los Más Pequeños*?

¿Por qué estamos hablando/escribiendo acerca de la complejidad de la educación en los primeros años?

Sin duda el campo de la educación inicial se ha ampliado en los últimos años: existe una mayor cobertura del nivel, se han elaborado y evaluado diseños curriculares, se desarrollaron nuevos ambientes y materiales didácticos; se formaron y capacitaron educadores, se llevaron adelante programas de investigación, se crearon nuevos formatos institucionales para la educación integral de los niños pequeños. Sabemos más sobre los niños, sobre sus derechos, sobre la enseñanza, sobre las prácticas, sobre la gestión institucional, se están definiendo nuevos problemas teóricos y se amplían las producciones en investigación. “*Y, sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan, por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos*” (Morín, 1995)⁵ La calidad, extensión, alcance y organización de la educación inicial, refleja disparidades y problemas, como resultado de contradicciones, rupturas y omisiones tanto dentro del campo de la pedagogía y la didáctica, como dentro de las políticas sociales, educativas y económicas. “*El problema no es el conocimiento alcanzado sobre el estado de la primera infancia sino la divergencia entre dicho conocimiento y las acciones concretas llevadas a cabo*” (Pereira, 2005)⁶. Debido a esta situación (y no a pesar de) nos sentimos compelidas a motorizar ideas, promover la instalación de espacios y de miradas problematizadoras, para trabajar en la mejor comprensión de los temas centrales de la educación infantil, interrogando a las teorías y a las prácticas, a la pedagogía, a la didáctica, a la psicología, a la política, al derecho. Sin duda, las preguntas que nos convocaron al Encuentro Educativo fueron muchas, porque los problemas alrededor de la educación infantil también tienen variados órdenes y perspectivas de abordaje. La dificultad era pensar de manera compleja para “*afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción*”. (Morin, 1995).⁷

Así, en el Comité Argentino de la OMEP quisimos abrir el debate acerca de la complejidad de la educación de la infancia, que implica cuestionarse acerca de la identidad del Nivel Inicial, acerca de la investigación, acerca de los debates y las claves para educar, acerca de la didáctica y el currículo, acerca del arte y la expresión, acerca de la formación de los educadores...

Convocamos a ponentes reconocidos, porque necesitamos preguntas nuevas, respuestas profundas, perspectivas disciplinares y políticas coherentes con los valores que quisiéramos formaran parte de nuestra sociedad y que sostiene nuestra organización. En este sentido, creo que logramos armar un coro que, con sus distintas voces, tonos y calidades nos ayudaron a vislumbrar la complejidad con la que nos encontramos al querer redescubrir, fundamentar y mejorar el cuidado y la educación de los niños pequeños. También creemos que resultó así, porque hubo compromiso y trabajo y porque “*los cambios se constituyen con solidez y fuerza cuando la construcción es además, colectiva*” (Spakowsky, 2008).⁸

Sobre las fotos y los textos literarios

Como lo verá el lector, presentamos cada capítulo, no sólo por su título, sino a través de una fotografía y un texto que hemos elegido con la idea de embellecer el libro⁹, pero además con la intención de incluir la “*vieja presunción: que palabras e imágenes poseen la misma sustancia, y que pueden revelar nuestros más profundos pensamientos.*”¹⁰.

⁵Morín, Edgar (1995) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa editorial.

⁶Pereira, Marcela (coord) (2005) Intervenciones en primera infancia. Buenos Aires. Noveduc.

⁷Morin, Edgar (1995) Op. cit.

⁸Ver trabajo incluido en el capítulo 5.

⁹Por aquello del *anhelo de belleza* al que se refiere Karin Richter en su artículo del capítulo 6.

¹⁰Tomado de la hoja de sala para la exposición “El bello libro”, a cargo de Alejandro Salas. Galería de Arte Nacional. Abril-junio, 2001.

Las fotografías fueron tomadas, especialmente para la obra, por Ana Rabuñal y en su mayoría capturadas en el Jardín de Infantes del Instituto Bernasconi, antigua y prestigiosa escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires.¹¹ Con estas imágenes intentamos mostrar la belleza y la veracidad de las situaciones de juego dentro del jardín, de la percepción que los niños tienen de sí mismos, de los vínculos entre ellos, con los adultos, con los espacios, con los objetos... Quisimos revelar a los niños (aprendiendo y porque no enseñando) desde *otro registro*: el de la imagen. Creemos que las fotografías pueden hacer decir a las palabras más de lo que estas dicen y, de manera inversa, el poema o la pieza literaria con que se las complementa, haría que la imagen represente más de lo que en realidad representa. Intentamos que la frontera entre la palabra escrita y la imagen visual sea casi intuitiva, con el fin de recuperar algo del encanto y la riqueza expresiva, que siempre hemos encontrado en las escuelas infantiles. Los textos fueron elegidos entre varios autores latinoamericanos y aspiran a colaborar en este juego de rayuela, liberando por un breve momento, la imaginación y la fantasía.

Los capítulos

El libro comienza con un Prefacio, desarrollado por María Paz Echeverriarza, representante de UNESCO, una Introducción a cargo de la Presidenta del Comité Argentino de la OMEP, Nora Rut Kuitca y luego se despliega a través de siete Capítulos, donde hemos agrupado dieciocho artículos.

En el primer capítulo -que llamamos Acerca de la identidad de la Educación inicial- reunimos los trabajos de Marta Muchiutti de Buenamelis y de Mariano Narodowski, quienes examinan claves en torno a la entidad del campo de la educación infantil. Sabemos que, por su historia y desarrollo el nivel se debate dentro de la tensión entre la función asistencial y la función educativa, como así también, en la discusión acerca de su especificidad pedagógica, en particular, la ligada a la variedad de formatos institucionales en la que se sustenta su crecimiento, en los últimos años.¹²

Para contextualizar su planteo Muchiutti, comienza su artículo señalando los riesgos que amenazan a la infancia, debido al incremento en las tendencias a la reproducción de la pobreza y las desigualdades sociales, indicando que los países que muestran los mejores índices de equidad social se caracterizan por sus políticas claras en favor del cuidado y la educación infantil. Destaca la importancia de la incorporación temprana de los niños a los ambientes educativos y, como contrapartida, la escasa prioridad que los gobiernos conceden a la Educación Inicial en el gasto público. Afirma que el niño es un sujeto de derecho y que por ello, debe ser considerado prioridad absoluta por el Estado y por la sociedad en general, no solo en lo que hace a su derecho a recibir atención, protección y socorro, sino en *su derecho a la educación*. Postula que recientes investigaciones demuestran que la educación inicial, coadyuva al mejoramiento del rendimiento escolar posterior, en especial en los grupos de población más desfavorecidos. Hacia el final de su trabajo señala cuestiones que necesitan ser debatidas, con el fin de lograr una mejor educación para todos los niños.

Narodowski expone, con contundencia, que el Nivel Inicial es un *espacio escolar* donde la infancia se protege y se educa, y donde se enseña al amparo de nuevos paradigmas pedagógicos. Destaca su función propedéutica -no como semillero o pre-escuela- sino como evidencia de que es posible trabajar desde "pedagogías democráticas, progresistas, sensibles a los afectos". Plantea que existe un creciente y auspicioso interés de universidades, organismos y otros actores sociales

¹¹Agradecemos a la señora Directora, Prof. Gloria Balboa, como así también al personal docente del establecimiento, y en particular, a la Sra. Directora del Área de Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Prof. Ana María Ravaglia que autorizaron el acceso.

¹²Diker, Gabriela. Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Ibero América: Principales tendencias. OEI. Disponible en <http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm#3>

por la educación infantil, lo que resulta promisorio para el crecimiento del nivel y la construcción de mejores respuestas para la infancia.

En el segundo capítulo Acerca de la visibilidad de la infancia, el eje está puesto en la preocupación por la situación de la primera infancia y por la responsabilidad de los adultos - en particular de los educadores - en la observancia de los derechos de los niños, planteada por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN). Por ello se han reunido los trabajos de Mercedes Mayol Lassalle, Ana Malajovich y Laura Camacho Borghi.

Mayol Lassalle propone se trabaje para conocer en profundidad el estado real de la infancia en la Argentina. Plantea que los diagnósticos son necesarios para incidir en la agenda política y para formular planes adecuados y oportunos en favor de los niños pequeños, que les "garanticen una protección integral, colocando a la educación de todos en el campo de los derechos sociales fundamentales". Señala que la educación es un derecho humano universal, clave para el desarrollo humano sustentable, una obligación indelegable del Estado y la condición para una vida digna, pero que todavía muchos niños esperan que se haga realidad. Considera que la diversidad de gestores de programas e instituciones que se ocupan de la atención y/o la educación de la infancia, no siempre garantizan a los niños calidad en los aprendizajes, por lo que también resulta necesario que se garantice la formulación de marcos legales, la coordinación y coherencia de programas y servicios, recursos suficientes y educadores sólidos y formados.

Por su parte, Malajovich convoca a los docentes a ocuparse de la infancia recuperando su lugar de adultos responsables. Señala la paradoja de que se habla *mucho* de los derechos de los niños, pero se los respeta *poco*. Tomando como punto de partida a la CDN, centra sus reflexiones sobre algunos de los derechos del niño con el objeto de revisar las prácticas docentes concomitantes. Sostiene que se deben concretar esfuerzos por construir coherencia entre los discursos y las prácticas como adultos y como docentes, afirmando que la responsabilidad generada por el rol de educador, implica la necesidad de que se actúe en concordancia con un compromiso ético con la infancia.

Camacho Borghi incluye otra visión sobre la infancia: la proporcionada por la voz de los propios niños, obtenida a partir de una consulta realizada a 200 infantes uruguayos. Con ello, propone habilitar su derecho a su participación, conferido por la CDN, instrumento que introduce como principio clave la concepción de que los niños son capaces de formar sus propios juicios, que tienen derecho a expresar libremente sus opiniones y a ser escuchados. El trabajo muestra la autenticidad de las respuestas - también originales y conmovedoras - respecto de las vivencias, vínculos, intereses y preocupaciones de la infancia actual.

En el tercer capítulo Acerca de la investigación y la educación infantil se reunieron los trabajos de Juan Antonio Castorina y Patricia Sarlé. Pensamos que el tema resulta insoslayable, dado que la investigación sobre la primera infancia, la escuela infantil, la enseñanza, las prácticas y sus fundamentos teóricos, no sólo profundiza su comprensión, sino que aumenta la capacidad de enseñar con conocimiento y de una manera *moralmente justificable sobre fundamentos racionales*.¹³

Castorina señala que la investigación psicológica es un campo científico constituido por relaciones de fuerzas y líneas de investigación disímiles, por lo que el consenso y el disenso entre los investigadores depende, en gran parte, de un control lógico y empírico sobre el modo de producir ciencia. Afirma que no se debe olvidar que la producción de conocimientos psicológicos sobre la práctica educacional está influenciada por unas condiciones sociales que adoptan la forma de supuestos y conforman un "marco epistémico" (ME). El autor señala que entre las ventajas que pueden ofrecer los estudios psicológicos - cuyo presupuesto sea el ME dialéctico (vigotskyano) - es que posibilitaría plantear algunos problemas de la educación inicial desde una

¹³Gary D. Fenstermacher (1990) en WITTROCK, MERLIN: La investigación en la enseñanza I. Barcelona, Paidós-MEC

perspectiva diferente, con el objeto de formular problemas y una metodología de elaboración teórica, que les de sentido.

Por su parte, Sarlé propone analizar el lugar que la investigación tiene en la producción de conocimiento didáctico. Afirma que la construcción de conocimientos sobre las prácticas de enseñanza permite generar tanto *conocimiento científico* como avanzar en la construcción de *situaciones de "buena enseñanza"*. En relación con la Educación Infantil, la investigadora sostiene que, si bien se reconoce necesario construir nuevos conceptos que permitan comprender algunos problemas, aun falta constituir una comunidad que trate la educación infantil en su conjunto desde las diversas perspectivas y enfoques. Sarlé subraya que no es suficiente con realizar estudios descriptivos de las buenas prácticas, y que habría que llevar adelante procesos de investigación que ayuden a definir nuevos temas, métodos y significados, superando el "sentido común" y avanzando sobre las preocupaciones relativas a la calidad de la educación que se brinda.

En el cuarto Capítulo Acerca de los debates y las claves para la educación de los niños pequeños, reunimos los artículos de Lucía Inés Moreau de Linares, Rosa Violante y Daniel Calmels.

Moreau propone analizar las claves para comprender la organización de las actividades y los entornos que proponen los adultos para criar, cuidar e introducir en la cultura a los niños. Afirma que estas acciones no son homogéneas porque son diferentes los roles de las personas significativas para el niño: así las madres y los padres se orientan más por la intuición y la inmediatez, mientras que los docentes se conducen a través de la planificación, la reflexión y la evaluación de sus acciones y las de sus pequeños alumnos. La autora sostiene que criar y educar en los primeros años de vida, promoviendo la salud, requiere de conocimiento científico, espíritu artístico e impulso vital.

Por su parte, Violante plantea que la educación infantil es un campo caracterizado por la complejidad y la coexistencia de perspectivas heterogéneas - y a veces polarizadas - en el que se reconocen dos debates: el primero centrado en la dimensión política y el segundo en la dimensión pedagógico-didáctica. Desde la primera dimensión reflexiona sobre el lugar y la responsabilidad del Estado en la formulación y gestión de políticas públicas para la educación de los niños menores de 3 años a la luz de los derechos consagrados por la CDN. En cuanto a la segunda analiza el lugar de la enseñanza en las propuestas de educación para los niños pequeños. Sobre el final de su artículo incluye algunos ejes para pensar la educación de los más pequeños.

Calmels propone desnaturalizar las creencias y las prácticas vinculadas a los materiales, objetos y juguetes que se les ofrecen a los niños. Repasa distintos elementos teniendo en cuenta la relación del juguete con el jugador y la escena lúdica. Así reflexiona sobre los deshechos, las miniaturas, los muñecos, los perceptos,¹⁴ los globos, los aros, las pelotas... Sugiere que el adulto formule criterios para pensar la inclusión y el retiro de objetos en la práctica (profesional) con niños. Rescata la idea de *habilitar* al niño en su relación con los objetos para dar acceso a un saber propio que el cuerpo, en muchos casos, no conoce, y un acceso a la funcionalidad del acto y no al mero movimiento.

En el quinto capítulo que hemos llamado Acerca de la didáctica y el currículo escriben Elisa Spakowsky y Gabriela Fairstein.

Spakowsky reflexiona, desde una perspectiva crítica e histórica, sobre la relación directa que existe entre la Didáctica y la Pedagogía, afirmando que "siempre una decisión didáctica conlleva principios pedagógicos que a su vez son el producto de determinantes sociales, culturales, e ideológicos que los enmarcan". Propone que, en la formación inicial de los docentes esta cuestión debe plantearse para facilitar la comprensión de lo que significa la "buena enseñanza" y la "enseñanza comprensiva". La pedagoga entiende que para generar cambios en las prácticas

¹⁴La palabra proviene de la percepción y del arte impresionista.

pedagógicas será necesario deconstruir la propia biografía escolar y personal, ya que esos primeros aprendizajes funcionan como estructuras que moldean y configuran las prácticas educativas. La reconstrucción podrá apoyarse en la autoridad pedagógica que otorga el conocimiento. Asimismo asegura que la dimensión pedagógica y didáctica, debe articularse con la política y con la ética. Estas dimensiones que se proyectarán a través del compromiso social y político que constituyen el principio ético de la tarea docente.

Por su parte, Fairstein aborda la Didáctica del Jardín Maternal¹⁵ como una disciplina en construcción y propone analizar la adecuación de los modelos teóricos elaborados para otros niveles educativos a las prácticas pedagógicas particulares de estas instituciones. Con este fin se enfoca especialmente en la programación de la enseñanza en la sala y se sumerge en los debates sobre los diferentes enfoques de planificación desde mediados del siglo XX. Afirma que los diferentes modelos de planificación responden a cuestiones ligadas al modo de concebir la acción educativa. A través de dos ejemplos de programación de la enseñanza mostrará los matices del debate que se está librando dentro de la Didáctica, concluyendo que el Jardín Maternal se propone metas realmente importantes, que no consisten en lograr el solo el “desarrollo del niño” sino que constituyen “una intención educativa mucho más interesante y compleja: brindar espacios ricos y ofrecer oportunidades diversas para amplificar y potenciar el desarrollo”.

En el sexto capítulo Acerca del arte y la expresión en los primeros años reunimos los artículos de María Teresa Corral y Karin Richter.

Corral asevera que “el niño, en sus primeros años, es lo más parecido a un artista”, justificando su afirmación en su potencialidad para expresarse con imaginación y libertad; en su curiosidad y en su facilidad para comunicarse con el mundo. Estas capacidades se encuentran en riesgo por la exposición del niño a mensajes, a actores y a estímulos de baja calidad, provenientes tanto de la televisión, la radio y la música, como de algunas propuestas de la escuela. Propone recuperar los contenidos culturalmente significativos y valiosos de las canciones bellas, los textos con sentido y la poesía, atesorados en los cancioneros del pasado y del presente.

Richter sugiere pensar en la relación del arte con la educación desde los primeros años de vida, afirmando que los docentes pueden “educar la génesis de comportamientos estéticos” del niño. Para ello se pueden ofrecer los usos y las formas estéticas de la cultura, ayudando a los pequeños a abrirse a otros significados, cosmovisiones y subjetividades. En este sentido será necesario que los adultos se dispongan al desarrollo de sus propias dimensiones interiores, en la creencia de que esa experiencia contagia a los niños y abre el deseo produciendo nuevos significados culturales. Concordantemente propone que, los planes de estudio de la formación docente, deberían incluir, no solo disciplinas artísticas, sino la posibilidad de que los futuros maestros construyan y atraviesen por experiencias sensibles y valiosas. Richter señala que cuando el adulto a cargo de niños escoge, selecciona y valoriza debería preguntarse qué merece ser mostrado, en vez de recurrir a modelos y propuestas estereotipadas y de escasa consideración estética, recalando que las experiencias estéticas “promueven el desarrollo de la inteligencia, el bienestar de la celebración y la génesis de espíritus sensibles a los acontecimientos del existir”.

Finalmente, en el séptimo capítulo Acerca de la formación y la capacitación de los que educan ofrece las producciones de las pedagogas argentinas Ruth Harf, Sandra Nicastro, Elisabeth Marotta, los uruguayos Salomón Azar y Elisabeth Ivaldi.

Harf plantea que las actuales realidades sociales presentan al docente nuevos retos y se pregunta si su perfil y su formación es suficiente para responder a la complejidad de estos escenarios. Afirma que el maestro - como adulto transmisor de saberes y como modelo de referencia

¹⁵En Argentina el Jardín Maternal es la institución educativa dedicada a los niños desde los 45 días a los 3 años.

para los niños - debe enfrentar las situaciones de cambio, la incertidumbre y el conflicto como un "*profesional reflexivo*". En este sentido ha de revisar las prácticas; fundamentar las decisiones que toma; cuestionar aquellas prácticas asentadas en tradiciones pedagógicas, sin validez actualizada. Propone trabajar sobre "*problemas profesionales*": que son los vinculados a la práctica cotidiana y habitual en el ejercicio de su profesión y que requieren de la teoría para resolverse. Por ello, plantea desplazar el pensamiento "*de la problematicidad de las situaciones educativas cotidianas, a la problematicidad en nuestra mirada sobre la educación que las escuelas brindan.*"

Nicastro explora algunas cuestiones de la formación entendida como el "*espacio que interrumpe y provoca experiencia*". Plantea que uno de los caminos posibles sería "revisitar" las experiencias propias y ajena sobre formación de formadores, revisando la idea de educación y, desde allí, reflexionando acerca de la formación. Afirma que, en la formación operan mediatisaciones algunas de las cuales son parte del encuadre que sostiene las prácticas y los discursos de los formadores de los que educan, analizando y definiendo sus principios centrales, a saber: la inactualidad, la idea de sostén, el inacabamiento, la interrupción y la responsabilidad. Finalmente propone reflexionar acerca de quiénes forman a los que educan, a partir del sentido y la pasión que implica la docencia.

Marotta relata la experiencia de implementación del Proyecto de Postítulo de Especialización Superior en Jardín Maternal del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche. Luego de explicar el contexto y las características estructurales del programa, rescata algunos logros claves de la experiencia: como su posibilidad de dar una respuesta a necesidades de los participantes, el valor de la formación de equipos docentes de gestión y coordinación, las definiciones académicas y de enseñanza y aprendizaje, el proyecto de tutorías para el efectivo acompañamiento de los estudiantes hasta su acreditación final, la posibilidad de diseñar dispositivos de enseñanza compatibles con la vida de adultos que trabajan y la revisión permanente de las propuestas metodológicas en función de las evaluaciones de todos los actores.

También Azar e Ivaldi exponen la experiencia de formación docente del "Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas" en Montevideo, Uruguay, cuyas actividades comenzaron proponiendo desarrollar la expresión plástica a niños y adolescentes, y sostenidamente fueron estructurándose en propuestas referidas a la Formación Docente y los Cursos de Postgrado. El proyecto institucional se fue articulando con espacios abiertos a la comunidad y hacia escuelas estatales y privadas, incluyendo el desarrollo de líneas de investigación y producción. Destacan que el trabajo se basa en la reflexión-acción, en la metodología de taller y en la habilitación de espacios y tiempos para reflexionar sobre lo actuado. Los autores sostienen que la formación docente debe instrumentarse "de manera que actúe como motor para la innovación de las prácticas de aula, no sólo en las áreas expresivas, sino en el abordaje de todas las disciplinas en general".

Palabras demoradas

Sin duda, este libro ha sido posible por el trabajo solidario y desinteresado de mis colegas del *Comité Argentino de la OMEP*, a las que les agradezco profundamente haberme encomendado su compilación.

Deseo destacar, una vez más, el compromiso y el desinterés de los profesionales que participaron como expositores en el *Primer Encuentro Educativo*, quienes, pese a la carga que significaba reelaborar los trabajos para su publicación, se avinieron a escribirlos y facilitaron su inclusión en esta compilación. A estos queridos colegas les queremos manifestar nuestro agradecimiento, respeto y afecto.

Asimismo, estamos particularmente en deuda con Virginia Ginocchio, quien ha leído, releyó, revisado y corregido los textos de la compilación y que ha sido una paciente y aguda interlocutora en todo el proceso.

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Agradecemos muy especialmente a Laura Camacho, Presidenta del Comité Uruguayo de la OMEP quien viabilizó la construcción del vínculo constructivo y gozoso que hoy nos une con la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe de Montevideo.

Finalmente, esperamos que esta producción contribuya a cumplir con nuestra aspiración como Organización, en cuanto a *aportar nuevas las significaciones y a rescatar las mejores ideas y prácticas en lo que hace a la crianza y educación de los niños pequeños hasta su ingreso a la escuela primaria. Todo ello, teniendo en cuenta el derecho de los niños a recibir una educación de calidad que los ayude a participar en la construcción de una sociedad más humanitaria.*¹⁶

¹⁶Del Programa del Encuentro Educativo

1

ACERCA DE LA IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL



Periódicamente,
es necesario pasar lista a las cosas,
comprobar otra vez su presencia.

Hay que saber
si todavía están allí los árboles,
si los pájaros y las flores
continúan su torneo inverosímil,
si las claridades escondidas
siguen suministrando la raíz de la luz,
si los vecinos del hombre
se acuerdan aún del hombre,

Roberto Juarrós (1991). Duodécima Poesía Vertical.

*"La escuela en sus distintos niveles -más aún en los iniciales- resulta una oportunidad para poner en juego el buen trato; cuando en esta comunidad prevalece el buen trato -uno de los nombres de la ternura-, se consolida un contrapoder no agresivo para sí, ni para los otros. De "trato" deriva contrato, núcleo ético de todo lazo social entre individuos y naciones"*¹.

La voluntad ética de construir una sociedad basada en principios de justicia y equidad debe traducirse en acciones que pongan de manifiesto que alcanzar el objetivo es posible. En este sentido, en la última década se ha producido un fenómeno del cual es preciso sacar todas las conclusiones: a pesar del aumento de la inversión educativa y a pesar de los procesos de reforma que la mayor parte de los países de la región ha desarrollado, las desigualdades educativas persisten y en algunos casos aumentaron. Hay muchos factores que deben ser incluidos en el análisis y la educación es uno de ellos.

Dentro de los límites que impone la realidad social, la educación se convierte -de manera más central que en otros momentos históricos- en un factor significativo en lo referente a la inclusión o exclusión de las personas y los grupos en la sociedad del mañana; en la preparación para el ingreso al mundo del trabajo y el protagonismo político en la vida democrática.

Los nuevos estilos de desarrollo están fuertemente vinculados a la expansión de conocimientos, en los cuales el papel de la educación será cada vez más determinante para promover una ciudadanía plena y una integración equitativa en las nuevas sociedades.

Ahora, ¿Cuáles serán los caminos que nos conduzcan a ello si, a pesar de los esfuerzos realizados, observamos que los resultados educativos no han mejorado y siguen asociados al origen social de los alumnos? Numerosos estudios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos en los países desarrollados permiten constatar que alrededor del 80% de los casos son explicados por variables ligadas al entorno familiar y sólo el 20% se explica por la acción de la escuela.

Dicha constatación empírica está en la base de las corrientes del pensamiento político que sostienen la necesidad de otorgar una prioridad destacada a las intervenciones "antes" del ingreso a la escuela y a las intervenciones escolares más eficaces en romper el determinismo impuesto por las condiciones sociales.

Datos recientes muestran que existen serios riesgos de un incremento en las tendencias a la reproducción de la pobreza y las desigualdades sociales. En el contexto europeo, los países que muestran los mejores índices de equidad social son los escandinavos. Los mismos se caracterizan por sus políticas familiares que permiten a las madres tener acceso al mercado de trabajo, mientras sus hijos son atendidos tempranamente por instituciones de cuidado infantil.

Parte fundamental de la explicación sobre las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar de las familias desfavorecidas está vinculada a las condiciones con que los alumnos ingresan a la escuela. Estas condiciones aluden a lo que se dio en llamar "educabilidad" y están ligadas a dos aspectos que se desarrollan en los primeros años de vida. En principio, a un desarrollo cognitivo elemental vinculado a la satisfacción de necesidades básicas de salud, nutri-

¹Ulloa, F. (2005) "Cuando fracasa la ternura" en: Revista Anales de la Educación Común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Septiembre.

ción y estimulación afectiva en condiciones sanitarias adecuadas. El otro aspecto se vincula con la socialización primaria que permita a los niños incorporarse a una institución especializada como es la escuela. En nuestra actitud de planificadores importa anticipar el futuro y es así que imaginamos una escuela que pueda asumir parte de las funciones que antes cubría la familia en materia de socialización de las nuevas generaciones. La socialización que la escuela necesita para desarrollar aprendizajes requiere de ser construida en nuevos modelos institucionales.

Las situaciones de desencuentro con las familias, de desentendimiento y hasta de agresividad hacen imprescindible la elaboración de un nuevo discurso y de un encuadre institucional adecuado a estos tiempos, donde habrá de transcurrir la educación y la escuela. La escuela tradicional se definía básicamente por su carácter de institución de socialización secundaria; se suponía que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad ya estaba adquirido y su función se centraba en preparar para la integración social, brindando información, conocimiento, valores y actitudes, entre otros.

La educación inicial en los escenarios globales y locales

América Latina y el Caribe es la región del mundo líder en atención y educación de la Primera Infancia según el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007 (UNESCO). Asimismo, dicho informe también concluye que la educación en este nivel sigue siendo el “pariente pobre” del sector educativo en la mayoría de las naciones en desarrollo del mundo. Las investigaciones científicas demuestran las ventajas y beneficios que aporta al desarrollo y bienestar de los niños pequeños el asistir uno o más años a la educación inicial.

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007 está dedicado a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), que adopta en este informe un enfoque holístico: la AEPI tiene por objeto prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño -lo cual comprende ocuparse de su nutrición, salud e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo- desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria en contextos formales, no formales e informales.

Los programas de la AEPI abarcan dispositivos muy diversos: programas destinados a los padres, servicios de atención a la infancia en centros institucionales y educación inicial de carácter formal impartida en escuelas.

Los programas en general se destinan a dos grupos de edad: los niños menores de tres años y los niños mayores de tres años que alcanzan la edad de ingreso a la escuela primaria.

La situación global de la Atención y Educación a la Primera Infancia revela que no se ha tenido suficientemente en cuenta a los niños más pequeños: a nivel mundial, un 50% de los países no dispone de programas formales para los niños menores de tres años. Aun así la educación inicial se ha triplicado desde 1970, aunque en muchos países su grado de cobertura sigue siendo escaso.

La mayoría de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han establecido por lo menos dos años de educación inicial obligatoria; tendencia que es seguida en la Argentina y que se expresa en el texto de la nueva Ley de Educación Nacional (Nº 26.206).

Entre las regiones donde se concentran los países en desarrollo, América Latina y el Caribe posee la tasa bruta de escolarización más elevada en la educación inicial (62%). Asimismo, el principal proveedor de servicios de educación inicial es el sector público. Una característica de la AEPI es que la mayoría de las regiones se acercan al logro de la paridad entre los sexos en la educación inicial. Esto significa que la incorporación temprana a los ambientes educativos disminuye las posibilidades de segregación por sexo entre niños y niñas, como así también otros tipos de discriminación: étnica, religiosa, lingüística, etcétera. Al interior de los países se dan grandes disparidades, pues los niños de las familias más pobres y las que viven en zonas rurales (así como los excluidos, ejemplo: los indocumentados) tienen menos posibilidades de acceso a la educación

inicial que aquellas familias que viven en zonas urbanas y cuyo nivel de ingresos es más elevado.

Esto quiere decir que los niños que más se beneficiarían asistiendo a programas de atención y educación para la Primera Infancia (esto es los que tienen mayores riesgos de padecer desnutrición, enfermedades prevenibles, abusos y maltratos) son quienes menos posibilidades tienen de participar en ellos.

En general, los gobiernos conceden una prioridad bastante escasa a la educación inicial en el gasto público. La amplia gama de proveedores públicos y privados de servicios de atención y educación a la Primera Infancia, hace difícil calcular el total del gasto nacional en AEPI. Otro punto deficitario es el concerniente a la formación del personal que desempeña su tarea docente en la educación inicial (el cual, salvo excepciones, ha recibido una formación mínima y suele estar mal remunerado).

Es imprescindible destacar cuales son los componentes que hacen eficaces los programas de educación inicial y que se refieren a la integralidad de las intervenciones, englobando al mismo tiempo la educación, la nutrición y la salud. Estas acciones multidimensionales han demostrado ser más eficaces y potentes que aquellas que se limitan a sólo uno de dichos aspectos.

Los programas que se basan en la diversidad cultural y lingüística, respetando el uso de la lengua materna e incorporando los cuidados tradicionales proporcionados a la infancia, han vislumbrado que un factor determinante de calidad es la interacción del niño con el personal encargado de su cuidado (centrándose en las necesidades infantiles).

Sin embargo, un apoyo político de alto nivel constituye un elemento esencial para alcanzar los objetivos de la Atención y Educación de la Primera Infancia en el mundo, con fines de ubicarla en las prioridades de las agendas públicas internacionales.

Para ilustrar el efecto de los programas preescolares en la vida de los niños de bajos recursos, se pueden observar los resultados del *Proyecto Preescolar Perry*, emprendido en Estados Unidos de América (EE.UU.) por la *High/Scope Research Foundation*. Dicha Fundación es una organización de investigación, desarrollo, formación, publicación y defensa de carácter no lucrativo cuya misión es mejorar la vida mediante la educación. Los beneficiarios del Proyecto fueron niños afroamericanos de familias de bajos ingresos en Michigan (EE.UU.).

	Grupo del Programa Perry	Otros
Tasas de repetición	24%	45%
Tasa de abandono en secundaria	33%	51%
Tasa de empleo	59%	32%
Tasa de delincuencia y criminalidad juvenil	31%	51%
Pagos anuales promedio de la Asistencia Pública	US\$ 633	US\$ 1.509

Fuente: Beruta-Clement, et al. 1984. *Changed lives*, Ypsilanti, Michigan, High Scope Educational Research Foundation.

Socialización, familia y escuela

El contexto de las transformaciones

Vivimos un tiempo histórico caracterizado por múltiples cambios, con tendencias y desafíos inéditos para la humanidad, que tienen como nota determinante la incertidumbre y la complejidad.

Teniendo en cuenta los procesos de cambio, cabe preguntarse sobre las características dominantes que asumirá el futuro de nuestras sociedades, junto con tendencias arraigadas de desigualdad, pobreza y exclusión que afectan a gran parte de la población, en especial a los niños

y jóvenes sujetos de la educación. La formación de éstos para la construcción de sociedades más igualitarias y participativas dependerá de la acción de los sistemas educativos.

Los sistemas educativos siguen teniendo como función específica transmitir valores, procedimientos y conocimientos acumulados por la sociedad a las nuevas generaciones. Y la escuela es además el único espacio de la organización social que lo viene haciendo en forma ordenada y sistemática. Pero el desafío que enfrentan los sistemas educativos, y la escuela en particular, es garantizar resultados de calidad; ya que de ello dependerá la posibilidad de ofrecer a los sujetos una participación igualitaria en la producción, recreación y apropiación de contenidos socialmente significativos.

La educación no opera en el vacío, se vincula con los escenarios de desarrollo e interactúa con la política, la sociedad y la economía que la contiene y condiciona. La situación de fragmentación y dispersión social que viven muchos países del continente imponen como objetivo de corto plazo la instalación de una cultura de diálogo y consenso.

Infancia y familia

La familia ocupa un lugar central en el modo que se construyen las relaciones entre los niños y la sociedad, y fue concebida tradicionalmente como la agencia socializadora primaria donde se construyen culturalmente las identidades de los sujetos. En el ámbito de las relaciones sociales cotidianas se observa la concepción del niño como sujeto de derecho que viene a sustituir la del niño objeto de protección del Estado. Esta valoración también supone un cambio cultural que legitime una nueva orientación social donde los niños y adolescentes sean considerados sujetos activos de su proceso de desarrollo personal y agentes relevantes de la sociedad.

En esta refundación, el niño es un sujeto de derecho al que hay que escuchar, respetar y aprender de él; en lugar de excluirlo o decidir arbitrariamente sobre su persona (objeto de derecho). El niño y el adolescente ya no deben ser tratados como objetos pasivos de intervención en la familia, la sociedad y el Estado sino que tienen derecho al respeto, la dignidad y la libertad. Deben ser considerados prioridad absoluta, ser los primeros en recibir atención, protección y socorro ante cualquier circunstancia y destinatarios en la formulación de las políticas sociales.

En base a estos cambios, el niño dejó de considerarse como un pequeño adulto y pasó a ser un sujeto con atributos propios y característicos (susceptibilidad, vulnerabilidad), por lo cual es necesario asegurarle un período de formación afectuosa, protegida y prolongada.

Uno de los derechos primordiales que poseen los niños y adolescentes es el derecho a la educación. Deben recibir una doble educación: la primera, aquella que transcurre en el ámbito familiar (la cual es de suma importancia); la segunda, como resultado de un trabajo pedagógico racional. Lo que se acentúa como importante de la educación es no sólo poder adquirir huellas duraderas (como aprender a leer y escribir), sino también el desarrollo de valores, actitudes y esquemas de comportamiento que estructuren las prácticas futuras (como sujeto con derechos a tener derechos).

Vinculado a este enfoque de derecho cobra significado el concepto de familia. Uno de los derechos esenciales del niño o adolescente es el de vivir en familia, considerada *"como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesaria para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Se reconoce que el niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión"*².

²Fuente: Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

La familia se presenta como refugio frente a las tensiones, frustración y alienación provocada por el sistema socioeconómico, ejerciendo una misión compensadora.

A pesar de los numerosos debates intelectuales sobre la definición de la infancia, y las diferencias culturales sobre lo que debería ofrecerse a los niños (y que esperar de ellos), existe un amplio consenso que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, donde los niños y niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse. Es una época valiosa en la que los niños y niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años.

Sandra Carli define al término infancia “...como una categoría que es construida a partir de aportes diversos (funcionalismo, psicoanálisis, pedagogía, etc.), como una categoría histórica que es indicativa de transformaciones a lo largo del tiempo, que remite a un objeto complejo con enunciados de distinto tipo (políticos, económicos, educacionales, etc.) y que se fue configurando en el interior de las luchas de sectores socio-políticos y educativos por imponer sus discursos sobre la infancia”³.

La infancia, explica Carli, “...se convirtió en un objeto emblemático del Siglo XX fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro, por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas”⁴.

Cada tiempo histórico influye en la infancia y de esta manera se la puede entender como una construcción histórica, social y cultural. Es decir, como resultado de un conjunto de ideas, valores y maneras de actuar propias de una sociedad en un momento determinado.

La realidad demanda la construcción de una nueva visión del niño como sujeto en crecimiento y en constitución. “La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales”⁵.

Pensar la infancia implica ir más allá de las cuestiones biológicas. Requiere comprender de qué manera la escuela, la familia, los medios de comunicación, las condiciones históricas, económicas, socioculturales y políticas impactaron e impactan en la manera de concebir y actuar frente a la niñez.

En la actualidad, el empobrecimiento de la población, las transformaciones laborales, la inseguridad social, los avances comunicacionales y tecnológicos, el trabajo infantil y el cambio de los valores en la sociedad han modificado las fronteras entre la infancia y la vida adulta; viéndose alterada la relación asimétrica niño-adulto, equiparándose la condición de vulnerabilidad de los mismos con las responsabilidades de los adultos.

La infancia constituye un asunto privado y público. Todos somos responsables, individual y socialmente, y se debe asumir una posición comprometida para actuar en consecuencia superando la neutralidad.

Transformaciones en la familia

Los cambios en la familia y en los procesos de socialización de las nuevas generaciones se

³Carli, S. (2005) “La infancia como construcción social” en: Nivel Inicial, ayer y hoy. Escuela Itinerante de Capacitación Docente de Nivel Inicial. Paraná

⁴Cit. ídem anterior.

⁵Cit. ídem anterior.

traducen en permanentes desafíos y desajustes para una escuela que recibe niños y jóvenes cada vez más diferenciados en sus formas de actuar y de pensar; con diferentes grados de apoyo y seguimiento por parte de sus padres y que finalmente cuentan con un capital cultural muy diferenciado a los efectos de desarrollar las competencias que la escuela propone formar.

La “ilusión” de los grupos homogéneos es una vieja ficción de la formación normalista; *ficción* porque solo existió en el imaginario de los/as docentes. La realidad siempre fue diversa: desde los “gringuitos” inmigrantes hasta los “rusitos” que tenían que aprender el idioma, pasando por los “cabecitas negras” (cuando las clases populares acceden masivamente a la escolarización y llegan a niveles educativos de nivel universitario con una Universidad propia). Esta idea de uniformidad, que los maestros asumían respecto de sus niños, es casi la misma percepción que tenían y tienen sobre su propia homogeneidad: una suerte de percepción de status superior al de sus grupos de alumnos (fundada en arraigados prejuicios de clase media). Situación que hace más dificultosa la comprensión de los cambios devenidos en las familias, los cuales son vistos como fenómenos extraños (aun cuando las familias de esos mismos docentes atravesen las transformaciones observadas en sus alumnos).

Difícilmente se cuestionaba la socialización familiar que traían los niños, fuertemente influenciada por la presencia del padre y la madre, con una base de valores éticos similar y/o compartida por la escuela. Los casos excepcionales, que hoy siguen siendo visto como tales, aunque las estadísticas y las evidencias demuestren que son la regla y no la excepción, son tratados como fenómenos y a ello se atribuyen casi todas las dificultades de aprendizaje de ciertos grupos de niños “en riesgo” social y educativo.

Cuando el niño llegaba a la escuela reconocía al maestro como otro agente socializador, que lo incorporaría progresiva y gradualmente al mundo de los conocimientos escolares, al mundo de los adultos, a su historia, geografía y deberes cívicos. La socialización familiar se continuaba naturalmente en la escuela, donde se articulaban la autoridad y los valores familiares. El niño es así apropiado por la sociedad en dos categorías: primero como hijo (por parte de la familia) y luego como alumno (por parte de la escuela). La infancia transcurría entre esas dos agencias socializadoras, en un visón que simplificaba la realidad social de muchos niños que tuvieron su infancia negada, sin familia y sin escuela.

En la actualidad, la vida familiar se ha modificado profundamente y esto afecta también a las instituciones que son parte del entorno (sin contar las funciones que dichas instituciones desempeñan). Desde la década del ´60, la mujer comienza a incorporarse al mercado del trabajo de un modo permanente, sobre todo en los sectores medios profesionales y en los sectores de pobreza. Las tareas de crianza y cuidado de los niños, la preparación de alimentos, el cuidado del hogar, tradicionalmente asignadas a la mujer, ahora son cumplidos por otros miembros de la familia. El papel de hombre como proveedor y jefe de hogar también se modificó. En el caso de los niños pequeños, las tareas de control y transmisión de normas de comportamiento, las formas culturales de ingresar a las pautas de convivencia social se delegan en otras personas que no son integrantes de la familia.

Socialización y Escuela

La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, parte de la idea de un niño que ha atravesado por etapas de socialización primaria en el seno de su familia; familia que a su vez está en condiciones de ofrecerle una serie de pautas de conducta como normas de referencia, valores y actitudes. Esta descripción está referida a la distinción clásica de las fases principales de socialización: la socialización primaria y la socialización secundaria.

Este conjunto de predisposiciones, que se supone fueron desarrolladas en el seno de las familias, requiere de tiempo y no se producen de manera instantánea. El tiempo que los niños puedan estar en ambientes estimuladores, con adultos que se responsabilizan del cuidado y acompañamiento de los procesos de crianza y desarrollo integral infantil, es un factor que opera

en la relación entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela.

Las familias les transfieren a sus hijos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo, al mismo tiempo que funcionan como barrera ante las acciones negativas que desde afuera pueden afectarlos. Pero el poder de protección de estas barreras se va debilitando a medida que el niño inicia el proceso de socialización en otras agencias.

Las dos características más importantes de la socialización primaria son la carga afectiva con la cual se transmiten sus contenidos y la identificación absoluta con el mundo tal como la presentan los adultos. Sin embargo, estas características no son universales ni permanecen estáticas. Los cambios que se aprecian en la estructura de las familias están afectando significativamente su función socializadora. En nuestros países, donde se han dado fenómenos de pobreza creciente y en los cuales las mujeres se han constituido en gran mayoría como jefas de hogar, se modifican las relaciones de género en el seno de la familia y consecuentemente las figuras parentales de referencia.

En la familia tradicional, los vínculos de conyugabilidad y filiación eran indisolubles. Hoy el cambio fundamental es la disociación entre estos dos vínculos y las nuevas identificaciones necesarias para el sostenimiento de una red de relaciones dinámicas que privilegian -más que una visión única del mundo, transmitida de generación en generación- la construcción de la identidad personal⁶.

El esquema familiar tradicional pierde vigencia en la actualidad no sólo por un proceso modernizador caracterizado por la emancipación femenina y la redefinición de roles dentro de la familia, sino también por las crisis sociales que la hacían posible. Además de un cambio en la composición de las familias, se advierte una permanente redefinición de los roles de sus miembros. Los factores que modificaron esta asignación de responsabilidades fueron las conquistas de los derechos de las mujeres y los niños. Este avance en el enfoque de derechos debilita las pautas de dominación por género y por edad que encontramos en la familia tradicional. El proceso de debilitamiento de los mecanismos de integración social, que se expresan en la crisis del mercado de trabajo, golpea muy fuerte en la capacidad de las familias de lograr estabilidad y bienestar necesarios para ofrecer a sus niños. Las familias se encuentran solas, carentes de recursos y activos socialmente construidos⁷.

Las concepciones contemporáneas sobre la socialización confrontan con la visión clásica que sostenía un proceso gradual de incorporación del niño al mundo, a sus pautas y valores como construcción dada y acabada.

Las representaciones de familia como agencia socializadora primaria, que la escuela consideraba como prerequisito para la escolarización de los niños, no se corresponden con la realidad de las familias de hoy. Cada vez es menor la proporción de niños que viven con sus dos padres y se han incrementado las tasas de divorcios y la proporción de hogares monoparentales. Además se ha producido una modificación en las tasas de natalidad de los sectores medios de la población (el bono demográfico mencionado por Otonne) que obedece a múltiples razones, entre ellas la mayor cantidad de años de escolaridad, las pautas de consumo y la competitividad en el mercado laboral.

En consecuencia, son los sectores más pobres los que mantienen sus tasas de natalidad y determinan la reproducción de la población. Éstas son las familias que aportan mayor cantidad de niños a los procesos de escolarización, con capitales culturales y lingüísticos muy diversos.

La familia tradicional, a través de la presencia y la regulación sistemática y de sanción (según un modelo moral socialmente aceptado) graduaba el acceso del niño al conocimiento de los aspectos más contradictorios, pudorosos o ligados a la intimidad del mundo adulto. Para acceder a esos conocimientos, lenguajes y actitudes, el niño debía contar con el permiso de los padres, a

⁶Tedesco, J. C. (2005) Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

⁷López, N. (2005) Equidad educativa y desigualdad social. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

veces con su explicación y finalmente dominar el código escrito de los diarios o revistas que informaban.

Hoy, la familia no puede asumir esta tarea de control ya que los niños están expuestos, de manera simultánea e instantánea, a los medios de comunicación audiovisual. No hay adultos mediadores entre el niño y la televisión, Internet y la realidad virtual. Las condiciones de inestabilidad de los vínculos con el adulto y la modernización familiar, provocó una enorme transformación en las formas de regulación de la información disponible para todos (niños, jóvenes y adultos). Actualmente tenemos acceso a conocimientos y valoraciones sobre un mundo para el cual los propios adultos no tienen argumentos y valoraciones convincentes (quienes, como signo de los tiempos, aparecen complejos e inciertos).

Los niños pequeños conocen hoy, sin graduación ni mediación ética familiar, el mundo de la sexualidad, la violencia, la muerte. La mayor parte de los niños está construyendo su identidad sobre la base de un conocimiento del mundo sin mediaciones o intencionalidades educativas explícitas.

La globalización de la información también facilita el acceso a conocimientos sobre una amplia diversidad de temas, nuevos territorios geográficos, nuevas culturas, avances tecnológicos y descubrimientos científicos. Estos niños desarrollan antes y fuera de la escuela su capacidad para aprender, en especial el manejo de los nuevos instrumentos tecnológicos de la era digital, en los que las nuevas generaciones se manejan sin preconceptos, con una plasticidad que reafirma la certeza que la niñez es un período privilegiado para el aprendizaje.

Pero está comprobado que cuanto más años de escolarización se realicen en los niveles previos a la educación básica o primaria (es decir, en la educación inicial, preescolar o parvularia), se mejoran los rendimientos escolares posteriores, en especial en lo grupos de población más desfavorecidos. Aunque también sería importante, a la luz de lo que algunos autores consideran el “vuelco de las instituciones”, analizar con mayor detenimiento que significan hoy los procesos de socialización temprana en establecimientos educativos de niños de familias diversas y por diversas razones (me refiero aquí a los jardines maternales o comunitarios, materno infantiles, que en nuestro país atienden a niños desde los 45 días de vida). Independientemente de las motivaciones y condiciones de sus familias, el tiempo prolongado de permanencia, la corta edad de los pequeños, las intervenciones en los ámbitos privados de las familias a través de las prácticas de crianza, la intromisión de otros adultos sin lazos biológicos en la intimidad de la vida cotidiana de estos niños, en sus necesidades primarias de alimentación, higiene y descanso, las preguntas deben orientarse hacia cómo se construyen identidades en estos inéditos procesos de socialización.

En nuestro país, las familias acompañan de manera cercana a sus hijos durante los primeros años en el Jardín de Infantes. Las características de dependencia y necesidades que tienen los niños pequeños... ¿Alcanzan para explicar esta cercanía simbólica y material que se retira progresivamente a partir de los primeros años de la escuela primaria? ¿Son solamente los sectores menos favorecidos los que tienen mayor dificultad en acompañar los procesos escolares de sus hijos? ¿Se trata de las competencias, del capital cultural que portan las familias lo que las aleja de las trayectorias escolares de los niños? ¿Cuáles son las demandas que la escuela transmite a las familias? ¿Qué es lo que la escuela, los maestros, esperan de ellas? ¿Qué valoración social tienen las familias de los objetivos y propuestas que hace la escuela respecto de sus propias expectativas de movilidad social depositada en los hijos? ¿Es posible que la sientan más cercanas y accesibles y por ello es mayor la participación y el involucramiento de las familias en este nivel de enseñanza? ¿Es analizada esta característica por las instituciones y docentes de jardines maternales y de infantes? ¿Cómo negocian las familias sus funciones de socialización primaria con la escuela o el Jardín? ¿Cómo se resuelve este conflicto?

Estos son sólo algunos de los interrogantes posibles. Los cuales necesitan ser profundizados, a manera de desafío, apuntando a una mejor educación para todos/as desde la Primera Infancia.

JARDINIZAR LA EDUCACIÓN: NUEVAS PRÁCTICAS, NUEVAS UTOPIAS - *Mariano Narodowski*

Hablar de "Nivel Inicial", "Jardín de Infantes", "Escuela Infantil", "Parvulario" o cualquier otra denominación es hablar de un espacio que es, ante todo, escolar. Esto significa que en ese espacio se recibe y se trabaja con la infancia, se educa, se enseña y se protege. Pero, muy especialmente, que el jardín sea escuela significa que, como en todo espacio escolar, se ponen en relación dos cuestiones muy importantes que sólo por medio de la escuela pueden reunirse.

Por una parte, una serie de prácticas realizadas sistemáticamente por los adultos educadores dirigidas a los chicos y, por otro lado, una serie de valores sociales, utopías y promesas que guardamos para nosotros mismos y, especialmente, las generaciones que nos siguen. Ser escuela, entonces, significa educar llevando adelante prácticas sistemáticas dirigidas a un sujeto socialmente definido y en base a un ideario colectivo, más o menos universalizado.

Por esos motivos, porque en el jardín se educa a través de prácticas socialmente reguladas y amparadas en utopías pedagógicas (cuyos rasgos lo hacen, como veremos, un espacio nodal en lo que se refiere a modelos escolares pensando en el futuro de la educación básica en general), el Nivel Inicial es escuela.

Pero no es cualquier escuela. Y aunque hay muchas razones por las que el Nivel Inicial no es cualquier tipo de escuela, quiero destacar tres: su juventud; su lugar en la construcción de la gramática escolar y el sentido de ser alumno por parte de los niños; y su función propedéutica aunque el sentido que voy a darle al término difiere del habitual, pues no me referiré a la preparación previa de los alumnos para la escuela primaria sino al sentido anticipatorio del Nivel Inicial respecto del futuro de la educación pública.

El Nivel Inicial es una escuela joven que aprendió de los aciertos y los errores del primer siglo de escuela que lo precedió. Aunque hubo jardines desde fines del siglo XIX, no hubo realmente un sistema escolar de Nivel Inicial legitimado, reconocido y extendido hasta bastante entrado el siglo XX.

Esta juventud le permite al jardín saber qué efectos tienen los modelos tradicionales de enseñanza sobre los alumnos y la sociedad. Tal vez, por eso, el jardín de infantes es el único espacio escolar en que las ideas de la escuela nueva (que son mucho más viejas de lo que su nombre sugiere) fueron calurosamente recibidas y pasaron a formar parte de sus fundamentos. Si las pedagogías "nuevas", "críticas", etc. se construyeron en base a una serie de tomas de conciencia desde la pedagogía y la didáctica respecto al modo en que la escuela tradicional procedía a los alumnos, los saberes y los conflictos, el Nivel Inicial nace al amparo de estas nuevas maneras de mirar la escuela y su diseño estructural es diferente: el jardín es un lugar donde se *aprende jugando* que, más allá de los grados de logro de esta premisa, sus limitaciones epistémicas o empíricas, etc., no deja de ser una premisa fundante que instaura un significativo cambio de paradigma.

Un segundo punto relevante que abona la hipótesis de que el Nivel Inicial no es cualquier tipo de escuela es que es la primera instancia de escolarización de los niños. Por supuesto que en el jardín de infantes los chicos comienzan a alfabetizarse, se acercan a saberes relevantes y se apropián del mundo amplio y complejo que el jardín les permite conocer. Pero, además, es en el jardín donde aprenden a ser alumnos.

Por primera vez, se ven inmersos en la lógica de lo escolar y es en relación con el jardín que las familias se enfrentan por primera vez a los compromisos como padres escolares. Esto significa que la responsabilidad del jardín es doble. Por un lado, inicia a los alumnos en la mirada escolar (o sea, institucionalizada, racional, moral, interrogativa y compleja) del mundo. Por otro lado, les enseña modos de vivir el propio lugar de alumno que es un lugar difícil de ocupar y que, en nuestros días, se halla en una etapa de profundas mutaciones.

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Finalmente, el Nivel Inicial tiene una función propedéutica aunque, como había anticipado, lo digo desde un sentido distinto del que suele afirmarse esto. No es propedéutica en el sentido tradicional del término porque prepare a los chicos para la escuela primaria, lo cual diluiría su especificidad y lo convertiría en un "pre-escolar". Ya dijimos que el jardín de infantes no es "pre-" nada: es escuela.

Tiene una función propedéutica en un sentido sistémico: prepara a la escuela en general para pensar algo que está por venir. Ofrece un referente y una prueba de que es posible ser escuela desde pedagogías democráticas, progresistas, sensibles a los afectos; pedagogías que evalúan sin "numerar el desempeño" y enseñan en el marco del juego.

Un lugar donde esto es visible y donde podemos operarlo, es la articulación entre ambos niveles. Claramente, el tránsito entre el jardín de infantes y la escuela primaria debería favorecerse "jardinizando" los primeros grados de la escuela primaria y no "primarizando" la sala de 5 (cinco) años.

La existencia de espacios que, como éste, sirven para hacer funcionar esa cualidad del Nivel Inicial de ser abierto a lo nuevo, sensible a la experimentación y curioso ante la posibilidad de buscar (y encontrar) nuevas formas de "ser escuela" atestigua la relevancia de estas discusiones. El creciente interés de las universidades, los espacios de formación, los distintos organismos y los espacios de opinión pública en general por la educación infantil escolar da cuenta de un fenómeno ya instalado y en grato e inevitable crecimiento.

Entre las preocupaciones de los educadores infantiles, aparece el problema de la "primarización" del jardín, especialmente de la sala de 5 (cinco) años. Se presenta como una respuesta a la necesidad de articular ambos niveles de enseñanza. Luego de todo lo antedicho, la idea que surge es la siguiente: en lugar de preocuparnos por atenuar los efectos de ese tránsito "primarizando" la sala de 5 (cinco) años, deberíamos comenzar a pensar en "jardinizar" los primeros grados de la escuela primaria.

Haber tenido la ocasión de discutir estas cuestiones en este espacio generado por OMEP, cuestiones sobre las que hace años venimos trabajando con colegas en el marco de la universidad, renueva entonces los mayores deseos de contribuir a la reflexión, el debate y el entusiasmo de sentir que las ideas fluyen hacia las acciones, sentir que somos lo que hacemos y lo que pensamos.

2

ACERCA DE LA VISIBILIDAD DE LA INFANCIA



¿Un refugio?
¿Una barriga?
¿Un abrigo para esconderte cuando te ahoga la
lluvia, o te parte el frío, o te volteá el viento?
¿Tenemos un espléndido pasado por delante?
Para los navegantes con ganas de viento, la memoria
es un puerto de partida.
Eduardo Galeano. Las palabras andantes (1993)

VER LA INFANCIA - *Mercedes Mayol Lassalle*

"En los casos más extremos, los niños y niñas pueden volverse invisibles, desapareciendo del punto de mira de sus familias, comunidades y sociedades, así como de los gobiernos, los donantes, la sociedad civil, los medios de comunicación y otros niños y niñas. Para millones de niños y niñas, la causa principal de su invisibilidad es la vulneración de su derecho a la protección".¹

Sin duda resulta urgente y vital que se conozca en profundidad el estado de la infancia, que se la incluya en los diagnósticos y censos, que se apoyen e impulsen estudios para comprender mejor las causas y consecuencias de su situación, que se sensibilice a todos los sectores sociales, que se *haga visible lo invisible...*

Solo a partir de allí, se podrán construir estrategias para incidir en la formulación de políticas públicas adecuadas y oportunas en favor de los niños pequeños, que les garanticen una protección integral, colocando a la educación de todos en el campo de los derechos sociales fundamentales.

Desigualdad y educación infantil

"Al inicio del siglo XX, América Latina aparece como la región más inequitativa del mundo, donde la persistencia de la pobreza y la desigualdad distributiva son las principales características de la estructura económica y social. La desigualdad de oportunidades educativas en función del nivel socioeconómico de los estudiantes es una de las más agudas en la región, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social."²

Los diagnósticos sobre la situación económica y social en América Latina nos muestran que, entre todas las víctimas, las más vulnerables son los niños. En este contexto productor de desigualdades y exclusión social, los niños están expuestos a riesgos y carencias tanto en su entorno familiar, como en el social y esta condición de precariedad pone en riesgo su desarrollo, su crecimiento y su futuro.³

Desde hace tiempo, múltiples estudios se han encargado de destacar la importancia de los primeros años de vida, por lo que sabemos, sobradamente, que las experiencias del niño en sus primeros años de existencia, sientan las bases de su personalidad y de sus aprendizajes ulteriores. Aunque la primera infancia es un periodo de la vida en que el potencial de crecimiento y desarrollo del individuo es muy grande, es también una etapa en la que el niño es especialmente vulnerable y resulta, por lo menos una paradoja, que persista la insuficiencia de programas integrales de cuidado y educación de la primera infancia y la desigual oferta de educación inicial.⁴

La educación ha sido definida como un derecho humano universal, la clave para el desarrollo humano sustentable, una obligación indelegable del Estado y la condición para una vida digna, pero todavía muchos niños en el mundo esperan que eso se haga realidad. En la

¹UNICEF (2006) Estado Mundial de la Infancia 2006. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

²UNESCO (2004) Síntesis Regional de Indicadores de la primera Infancia. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO Santiago.

³UNESCO (2004) Síntesis Regional de Indicadores de la primera Infancia. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO Santiago.

⁴UNESCO (2007) Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Argentina, muchos niños y niñas en edad escolar padecen un ingreso tardío, repitencia o abandono, y casi la mitad de la población infantil entre 3 y 5 años no asiste al Jardín de Infantes.⁵

Así, el informe *Educación Inicial: Análisis cuantitativo del Nivel de Julio de 2006* del Ministerio de Educación argentino indica que en el país hay 4.000.000 de niños y niñas entre 0 y 5 años cumplidos.⁶ Según datos del 2005 el 92% de los niños de 5 años asisten al Jardín (ello con marcadas diferencias regionales) mientras que se acrecienta la brecha de asistencia con las salas de 3 y 4 en las que no concurren alrededor del 60% de los niños de esa franja etárea. Este estudio también nos muestra la relación directa entre asistencia y nivel socioeconómico. De ese total que no asiste, el 54% está bajo la línea de pobreza e indigencia, por lo que claramente se percibe la existencia de una relación directa entre la no asistencia al Jardín y la pobreza. Los niños de 3 y 4 años en situación de pobreza o indigencia son los que en mayor medida quedan fuera del sistema educativo. Podemos afirmar que ello se debe, por un lado, a que la oferta educativa en el nivel inicial resulta suficiente para estos niños, pero además, que esa oferta, *por su formato*, no responde - o por lo menos exhibe un insuficiente ajuste - a las reales necesidades del niño y su familia.⁷

Estos fenómenos, no acontecen solamente en Argentina: también son ratificados en un informe de tendencias realizado por el SITEAL⁸ en el resto de América Latina que señala que, si bien se observa que en todos los países hubo un importante incremento en la cobertura del ciclo superior del nivel (para niños de 3, 4 y 5 años), también la accesibilidad, está marcada por las desigualdades sociales. Históricamente la incorporación al nivel inicial comenzó por los sectores más privilegiados de la estructura social para luego irse expandiendo hacia los de menores recursos, por eso las tasas de asistencia al nivel inicial de los niños provenientes de hogares con *clima educativo alto* siguen siendo significativamente más elevadas que las de los niños en hogares con *clima educativo bajo*.

Podemos observar fácilmente que esta condición de desigualdad en lo social y económico, se confirma también en el ámbito pedagógico de los programas dirigidos a la atención y educación de los niños pequeños, donde reconocemos desde experiencias interesantes, respetuosas del niño, que ofrecen verdaderas oportunidades de crecimiento y aprendizaje hasta situaciones de desidia, precariedad pedagógica o maltrato institucional. En este sentido resulta oportuno comentar que una investigación sobre diversas modalidades de atención de la primera infancia vinculadas con organizaciones de la sociedad civil, en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, constató que, en los Jardines Comunitarios, se relevan iniciativas interesantes vinculadas a la participación social y gestión comunitaria, "aunque frecuentemente con un significado educativo empobrecido, dado que no cuentan con las condiciones para articular prácticas y sentidos que superen la contención y lo asistencial, aun cuando a menudo se lo propongan".⁹

⁵CASACIDN. Campaña por la Educación de Calidad para Erradicar la Exclusión. Disponible en: <http://www.casacidn.org.ar/nota4.html>

⁶Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Información. Educación Inicial: Análisis cuantitativo del Nivel. Elaborado por la Prof. María Luz Albergucci.

⁷La educación infantil no debería limitarse al ofrecimiento de servicios como el Jardín de Infantes o el Jardín Maternal sino que convendría expandir otras modalidades organizativas y programas más ajustados a las necesidades del niño, la cultura familiar y los contextos en que habitan.

⁸Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (IIEP – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2004) La educación inicial en proceso de transformación. Disponible en: <http://www.siteal.iiep-oei.org/>

⁹Kaufmann, V y Kantor, D.(2008) Propuestas Educativas de Jardines Comunitarios. CEDES - Fundación C&A.

La educación infantil para niños de 3, 4 y 5 años

Podemos afirmar que la educación infantil dirigida a la franja de los 3 a los 5 años, se integra y tiene un lugar de relevancia dentro los Sistemas Educativos de toda la región y - si bien se desarrolló con la concurrencia de los sectores público y privado - tuvo como protagonista al Estado que consolidó el Nivel Inicial, a través de las creaciones de Jardines de Infantes, como parte y primer escalón del Sistema Educativo.

A partir de 1970 fue sensible el incremento de los servicios educativos dedicados a los infantes, el crecimiento vertiginoso de la matrícula y el avance en la definición de documentos curriculares. Así podemos apreciar que junto con el desarrollo y consolidación del Jardín de Infantes, las políticas educativas también se han enfocado en la definición de documentos curriculares y en asegurar la profesionalización de los educadores. Casi todos los países de América Latina han extendido la red de servicios y trabajado para mejorar la calidad educativa. Para acompañar este proceso han elaborado nuevos diseños curriculares que, en su mayor parte fueron consensuados con los docentes de los respectivos países".¹⁰

Desde los años noventa en que se planteara la obligatoriedad para la sala de 5 años, se dio un paso importante, pero no suficiente, hacia la universalización de la oferta educativa. Aun se necesita poner en la agenda pública y en las prioridades de la sociedad civil que el Nivel Inicial es valioso y necesario. En el caso de las provincias de Argentina alrededor del 70% de la oferta es pública pero, a pesar de los esfuerzos, ninguna cubre el 100% de la sala de 5 años.

La educación infantil para niños de 0 a 3 años

Como contrapartida se observa que la educación para niños de 0 a 3 años sigue experimentando una suerte desigual.

Durante los primeros años de la década del 70, en la Argentina asistimos a un crecimiento importante en la creación de Jardines Maternales, como así también surgió y se endureció el debate sobre su carácter educativo o asistencial. El desarrollo se vio coartado, durante la dictadura hasta mediados de los años 80, en que se retoman las creaciones - y los debates - con el protagonismo de nuevos actores sociales. Venciendo resistencias y dificultades, se fue avanzando en la inclusión de cambios en la formación de los educadores infantiles, la creación de jardines maternales (para infantes de 0 a 3) y escuelas infantiles (para niños de 0 a 5) dentro y fuera del Sistema Educativo, como así también, se definieron algunos documentos curriculares. Sin embargo este crecimiento ya no estuvo prioritariamente conducido por la gestión del Estado, sino más bien por el sector privado y el tercer sector.

Resulta evidente la escasez de programas y establecimientos educativos dirigidos a niños menores de 3 años y es palmaria la insuficiente presencia de la acción del Estado, en la creación, financiamiento y generación de programas diversificados ajustados a las necesidades, circunstancias y contextos en los que se desarrollan los niños pequeños. Tampoco se formulan *reglamentaciones integrales* para la regulación y control de los servicios y programas que tienen a su cargo el cuidado y educación de niños menores de 3 años en manos de actores privados u organizaciones del tercer sector.

Temas pendientes

En la Argentina, la nueva Ley de Educación N° 26.206 sancionada en 2006 no consiguió desvanecer del todo estas rémoras. Seguimos observando que, si bien se refuerza el segundo ciclo del Nivel (Jardines de Infantes), en lo que hace a la educación de los niños menores de 3 años,

¹⁰Malajovich, A. (2003) Análisis de los Documentos Curriculares de Iberoamérica. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

el rol del Estado pareciera elusivo, planteando solo hacerse cargo de garantizar un servicio si el destinatario de la asistencia es el pobre y no el ciudadano¹¹ en una clara inobservancia de lo expuesto por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. De esta forma, se ratifica la remisión del espacio público y se traslada nuevamente a la familia, al ámbito privado o a "la sociedad civil" la responsabilidad de ofrecer educación a los niños pequeños.

Los fenómenos descriptos han sido tratados en profundidad por Sandra Carli¹², quien ha señalado que, a partir de los 90, se manifiestan una serie de procesos nuevos que definen de otra manera los espacios y las responsabilidades en relación con la educación, determinados por nuevas negociaciones y relaciones entre el Estado, la sociedad civil y el mercado. Así, señala que:

- existe un fortalecimiento de las tendencias a la privatización de la educación
- hay una ampliación del espectro de experiencias educativas de tipo comunitario configuradas, en su mayoría por la ausencia del Estado, y que
- hay un gran despliegue de propuestas culturales para el público infantil que incluyen fenómenos de índole comercial y no comercial

Ahora, como ya lo indicamos "la ampliación del espectro de experiencias educativas" y esta diversidad de gestores de programas e instituciones no siempre garantiza a los niños calidad en los aprendizajes. En otro trabajo¹³ hemos comentado que "si ponemos la mirada en las prácticas educativas vamos a encontrar, en la Argentina, una gran diversidad y desconexión entre políticas y servicios. Se observa una importante dispersión en los antecedentes legales y normativos, así como una fragmentación de la información en las distintas jurisdicciones (nacional, provincial y municipal). Generalmente las normas regulan un solo aspecto, en general edilicio, cuyos requerimientos pueden ser asimilados a los que deben cumplirse al abrir cualquier tipo de local comercial. En cuanto a la fiscalización del funcionamiento y la vinculación con un "Sistema", un rasgo fundamental, como ya lo hemos mencionado es la desconexión de agentes y organismos y la falta de una supervisión educativa integral sobre la gran mayoría de los Jardines maternales, guarderías y otras modalidades alternativas de atención a la primera infancia".¹⁴

Hacer efectivos los derechos del niño

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, a la cual la mayoría de los países de la región ha adherido, se encuentra vigente desde 1990 y está basada en el paradigma de la protección integral, que define a un sujeto nuevo, pleno de derechos. Ello debiera generar políticas educativas dirigidas a todos los niños, sin hacer diferencia entre aquellos que se encuentran en situación de carencia y/o conflicto (riesgo moral o material) y aquellos que no lo están. De esta forma, no solo se debería impugnar la validez de las políticas focalizadas o compensatorias, características de los años 90, sino proponer la construcción de políticas amplias y flexibles para dar respuestas creativas y eficaces a los nuevos problemas y necesidades de los niños pequeños.

A la hora de definir políticas será prudente cuidar que se garantice la coordinación y coherencia de servicios, que se contemplen principios manifiestamente definidos; que se

¹¹Feldfeber, M. (2004) "Estado y reforma Educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina" en: Myriam Feldfeber, M. (comp.) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¹²Carli, S. (2003) "Educación Pública. Historias y promesas" en: Myriam Feldfeber (comp.) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Novedades Educativas

¹³Mayol Lassalle, M. (2002) "Legislación del cuidado y la educación Temprana: una deuda con la primera infancia" en Colección de 0 a 5 La educación en los primeros años. N° 47. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¹⁴Este tema puede ser ampliado con la lectura del documento: Ministerio de Educación (2001) La Educación Maternal en la Argentina. Estado de situación. Secretaría de Educación Básica Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación.

obtenga sustentación legal; que se cuente con una inversión adecuada de recursos, que se reconozcan procesos de planificación, control e investigación y que se vele por la formación de los educadores infantiles.¹⁵

Como sostiene R. Follari,¹⁶ "*lo cierto es que cabe preguntarse porqué cuanto más se requiere de la protección estatal en Latinoamérica más pululan los críticos y opositores*" Es decir, que reconociendo la necesidad de protección integral de la infancia, no hayan o se formulen tan pocas políticas públicas activas a favor de los niños...

No hay duda que habrá que librar muchas batallas, sin embargo insistimos en que plantear extender los servicios y programas educativos y mejorar la calidad de vida y la educación de los niños, es un camino posible, y está siendo transitado por quienes llevan adelante muchas buenas experiencias.

La educación infantil, como un derecho social de todos los niños, ha sido consagrada por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) a la luz del paradigma de la protección integral y ello a sido ratificado en la nueva Ley 26.206 de Educación de Argentina, en cuyo Artículo 2º declama que "*La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado*"

Las acciones, políticas y estrategias que se pongan en marcha - así como nuestro propio accionar como educadores - deben tener en cuenta el interés superior del niño.¹⁷ Es decir que este "interés superior" actuará como principio para resolver conflictos de derechos en los que se vean involucrados los niños y como reconocimiento del valor de los derechos de los niños y la necesidad concomitante de promover su protección efectiva.

Sin duda, se debe pasar de los enunciados a los hechos, cumpliendo y haciendo cumplir los compromisos firmados en las Cumbres de Presidentes y de otras instancias de políticas regionales, así como también las nuevas leyes educativas que se están dando casi todos los países de América Latina. Debemos poner en el centro de la agenda política a la infancia, hacerla visible, para que se impulsen y formulen alternativas, con celeridad y decisión, que aseguren la educación infantil y atención integral que los niños se merecen.

Para ello, toda la sociedad es responsable, pero resultará insustituible la acción del Estado, que otorgando participación a distintos actores en forma articulada, no descuide su rol como impulsor y regulador del funcionamiento de los servicios y garante de los derechos del niño.

Ya lo dijo hace más de 10 años, nuestra recordada pedagoga Lydia P. de Bosch: "*El ideal de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, propios de la sociedad democrática, comienza con la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, lo cual implica que todos los niños a partir de sus primeros años puedan recibir mejor educación. En esa mejor educación se halla comprometida la responsabilidad del Estado de asegurar para todos los niños un servicio educativo que promueva tanto su desarrollo individual como su integración activa al medio social en el que viven*".¹⁸

¹⁵Didonet, VI (2000) "Calidad en educación Infantil" en: Peralta, M y Salazar, R. (Comp) Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial. La Paz: CERID/MAYSAL.

¹⁶Follari, R. (2004) "Lo público revisitado: paradojas del estado, falacias del mercado" en: Feldfeber, M (comp.) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¹⁷La Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes N° 26061 (Argentina) afirma en su artículo 3º Interés Superior "...Cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros".

¹⁸Penchansky de Bosch, L. y San Martín de Duprat, H. (1997) El nivel inicial. Buenos Aires: Colihue.

Bibliografía

- Albergucci, M. L. (2006) Educación Inicial: Análisis cuantitativo del Nivel. Julio de 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Información.
- CASACIDN (2008) Campaña por la Educación de Calidad para Erradicar la Exclusión. Disponible en: <http://www.casacidn.org.ar/nota4.html>
- Didonet, V. (2000) "Calidad en Educación Infantil" en: Peralta, M y Salazar, R. (Comp) Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial. La Paz: CERID/MAYSAL
- Feldfeber M. (comp.) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Malajovich, A.. (2003) Análisis de los Documentos Curriculares de Iberoamérica. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI.
- Mayol Lassalle, M. (2002) "Legislación del cuidado y la educación Temprana: una deuda con la primera infancia" en: Colección de 0 a 5 La educación en los primeros años. Nº 47 Buenos Aires: Novedades Educativas
- Penchansky de Bosch, L. y San Martín de Duprat, H. (1997) El nivel inicial. Buenos Aires: Colihue
- Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación (2001) La Educación Maternal en la Argentina. Estado de situación. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación.
- SITEAL/OEI (2004) La educación inicial en proceso de transformación. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/>
- UNESCO (2004) Síntesis Regional de Indicadores de la primera Infancia. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO Santiago.
- UNESCO (2007) Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.

Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos - Ana Malajovich

Estamos viviendo épocas difíciles donde lo que pasa en la escuela, la calle o las instituciones nos está confrontando con graves situaciones de impunidad e irrespeto a las normas que regulan la vida en la sociedad, falta de preocupación por los otros y, por lo tanto, falta de reflexión acerca de las consecuencias hacia el prójimo de nuestras acciones. Se han roto las redes de solidaridad, prima el individualismo y la necesidad de aparecer aunque sea por unos segundos en la pantalla para que los demás vean que existimos. Una nena le dice a otra: "te pago cincuenta pesos para que me pegues así puedo aparecer en la tele". Una madre sale en los medios cuestionando a la maestra que le leyó un cuento de Silvia Shujer.

Somos víctimas y victimarios en esta crisis pero, por supuesto, los que más la sufren son los más débiles: los chicos y los pobres.

Por otro lado, estamos en una situación aparentemente paradojal. Nunca antes hablamos tanto de los derechos de los niños y pareciera que, cuanto más hablamos, menos los respetamos. Y digo aparentemente porque también es parte de nuestra historia tener leyes que no se cumplen. La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños incorpora un conjunto de derechos de protección específico para las personas menores de dieciocho años de edad reconociéndolos como sujetos plenos de derecho. Esto supone abandonar la representación de la niñez y la adolescencia como incapaces. A partir de la Convención, los niños y los adolescentes cuentan con un instrumento de protección legal para que sean respetados como portadores de pensamiento, conciencia y con capacidad para la comunicación. Pero, además, la Convención impone obligaciones a los Estados Parte para que dispongan lo necesario a fin de adecuar su ordenamiento jurídico, su organización, sus prácticas y sus procedimientos de todas las instituciones de acuerdo a los compromisos asumidos al suscribir y ratificar este tratado internacional. Así, en nuestro país, se promulga la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños y los Jóvenes. Y los diferentes estados provinciales van dictando sus propias leyes para adecuar su legislación a lo que establece la ley nacional.

Se legisla una serie de derechos. Quisiera centrarme sobre algunos de ellos que, como adultos y educadores del nivel inicial, nos componen a revisar nuestras prácticas

Así entre los que aquí interesan figuran el:

Derecho a la dignidad y a la integridad personal: "Las niñas, los niños y los adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante o intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante". Pero 17.000 niños bolivianos ingresan a nuestro país para trabajar en los talleres clandestinos para incorporarse a las redes de prostitución. A esos chicos los usan, además, para traer droga.

"Las niñas, los niños y los adolescentes tienen derecho a su integridad física, sexual, psíquica y moral. La persona que tome conocimiento de malos tratos o situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, una niña o un adolescente, o cualquier otra violación a sus derechos, debe comunicar a la autoridad local de aplicación de la presente ley". En la noche, chicos y adolescentes toman cerveza o vino sentados en el umbral de las casas. Los chicos se pelean entre sí en la calle y nadie interviene. La directora de una escuela se queja porque vienen tarde a buscar a dos alumnos. La que los viene a buscar es una hermanita de once años, los padres están viajando. Buscan a la abuela que informa que no tienen trabajo, se drogan, no se hacen cargo de los chicos pero, para la directora, lo más preocupante es que recién los vinieron a buscar a las seis de la tarde y no la situación de vida de esos chicos. Una madre se

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

queja del maltrato que sufre su hija en el jardín. Una madre le pega a la maestra porque trató mal a su hijo. Con asiduidad, nos enteramos de situación de abuso de niños tanto en el seno del hogar como en las escuelas.

Derecho a la vida privada e intimidad familiar: Pero dos maestras hablan de la situación familiar de un niño delante de él como si ese niño no comprendiera lo que están hablando o como si fuera invisible. Una maestra revisa las mochilas de los chicos para ver quién se llevó algo que pertenece a la sala o a otro chico.

Derecho a la educación: Las niñas, los niños y los adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Un docente le cambia el nombre a un niño chino porque le resulta difícil pronunciarlo. Los docentes se quejan que los chicos de dos años, a fines de marzo, no se quedan sentados en la ronda escuchando a sus compañeros.

Un jardín que atiende a niños de sectores populares lo único que ofrece son sillas y mesas, crayones, hojas y juguetes en mal estado. Los docentes se niegan a cambiar a los chicos por miedo que los acusen de abuso.

"Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento". Pero la escuela no inscribe a los alumnos porque no tienen documentos. Las escuelas públicas ejercen maneras solapadas de discriminación expulsando o no inscribiendo a niños que provienen de otros sectores sociales diferentes a los que el jardín estaba acostumbrado a recibir. Una directora se queja de los hijos argentinos de padres bolivianos. Éstos reclaman por la ausencia de la maestra, reclaman porque no les enseñan.

"Las niñas, los niños y los adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica". Los padres de un jardín piden la expulsión de niños que tienen problemas de conducta o tienen necesidades especiales.

"Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades así como el goce de una vida plena y digna". Pero la mayoría de los niños son pobres, viven en situaciones de precariedad, con falta de vivienda digna, sin servicios sanitarios, acuden a centros de salud en pésimas condiciones o a escuelas carenciadas.

Se dice que el siglo XX fue el siglo de la infancia ya que desde distintas perspectivas los niños comenzaron a tener existencia en el imaginario social. La psicología, la sociología, la antropología, la historia, el derecho, los medios de comunicación y, en particular, la publicidad y por supuesto la educación comenzaron a ver la infancia y reconocerla. Se comienza a considerar a los niños como sujetos de derecho. Sin embargo, cuantos más derechos les adjudicamos menos deberes asumimos como adultos frente a ellos.

Actuamos como si esa autonomía, esa capacidad de pensamiento, creatividad e imaginación que le reconocemos no tuviera necesidad de nuestro cuidado, nuestra atención, nuestra mirada y nuestra ocupación como adultos responsables de las nuevas generaciones.

No es posible escindir este reconocimiento de los niños como sujetos sociales con derechos y, por lo tanto, garantías con la escasa preocupación acerca de los deberes y las responsabilidades que nos caben como adultos frente a ellos. Quien se revindica responsable de sus actos debe asumir sus consecuencias, claro que si nos percibimos como adultos adolescentes sin compromisos éticos con los demás, las consecuencias de nuestros actos siempre pueden ser disculpadas o achacadas a los otros: los niños no aprenden porque las familias son pobres, no se

puede trabajar pedagógicamente porque el Estado no ofrece materiales, no enseño porque para estos chicos con darles de comer y cuidarlos es suficiente, etc, etc.

Desde mediados del siglo XX, los niños van teniendo cada vez más visibilidad: los pedagogos por el reconocimiento que realizan sobre sus capacidades, los medios de comunicación y las empresas porque los han descubierto como grandes consumidores pero, en contraposición, los adultos nos hemos desdibujado. Dejamos de ocuparnos de los niños para preocuparnos por nosotros mismos. En muchos casos, vemos a los niños convertirse en padres de sus padres. Cada sector social juega esa situación de diversa forma: los chicos más pobres salen a trabajar para ayudar a sostener la familia (piden en las calles, venden o trabajan en talleres), los que tienen más recursos quieren que sus hijos no molesten para lo cual compran los silencios con ropas, juguetes y aparatos, etc. Y los chicos prefieren a las "Divinas" frente a las "Populares". Actúan nuestros miedos, nuestras broncas y nuestras ausencias.

Cada día, sin darnos cuenta, ponemos en acción lo que creemos que son los niños y la infancia, esas elecciones tienen enorme significación ya que nuestras construcciones del niño y la primera infancia son productivas, término con el que queremos significar que determinan las instituciones que creamos para esos niños y niñas y el trabajo pedagógico que tanto adultos como pequeños realizan en dichas instituciones (Dahlberg, Moss, Pence, 2005)

Si no ponemos en sintonía nuestros discursos con nuestras prácticas como adultos y docentes, si nosotros que tenemos mayores responsabilidades por el espacio social que ocupamos no reflexionamos acerca de nuestro compromiso ético con los chicos que pueblan nuestras aulas, seguiremos actuando igual que lo que criticamos en muchos de nuestros dirigentes: seguiremos viviendo en la mentira y los chicos seguirán siendo simplemente un objeto o una excusa para tener un trabajo.

VER LA INFANCIA DESDE LA MIRADA DE SUS PROTAGONISTAS - *Laura Camacho Borghi*

Partiendo de la pregunta ¿desde qué lugar ver la infancia o las múltiples infancias que podemos encontrar? En este capítulo se pretende: (1) revisar el concepto de participación infantil desde una perspectiva de derechos, (2) presentar la visión de infancia que tiene una población de niños y niñas del Uruguay que fue consultada con el objetivo de construir la imagen de infancia desde su punto de vista.

Consideramos que quienes protagonizan y vivencian esta etapa de la vida pueden, desde una imagen de niño potente y sujeto de derecho, brindar su opinión enriqueciendo nuestra mirada, tantas veces teñida de los estragos que la adultez causa en nuestra visión del mundo.

En esta misma línea de pensamiento, Madeleine Goutard sostiene la importancia de la participación infantil: “(...) cuando la comunidad infantil ha logrado tomar fuerza y conciencia de sí misma, adquiere fisonomía y dinamismo propio afirmando sus peculiares valores, su propia visión del mundo, atestiguando características particulares de la mentalidad infantil. Desde el momento en que la comunidad infantil se afirma como cuerpo social particular, conviene hacerle un lugar a fin de que los niños lleguen a ser “ciudadanos de cuerpo entero”. Cada vez más, la sociedad aprende a integrar la expresión de los grupos minoritarios. Los niños forman parte de ellos. Así se prepara a los niños a vivir en Democracia, permitiéndoles que se expresen como comunidad con intereses propios e integrando sus aportes...” (Goutard; 1991: 82)

Recordemos que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (en adelante: CDN) fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, entrando en vigencia el 2 de septiembre de 1990. Este documento consta de 54 artículos donde se explicitan los derechos civiles, políticos, económicos, culturales y sociales de las personas menores de 18 años. Uruguay ratificó la CDN el 28 de septiembre de 1990 por medio de la Ley N° 16.137.

Según Giorgi, “la CDN inaugura un nuevo paradigma en los temas de la niñez y la adolescencia. Pone énfasis en lo que el niño es, posicionándolo como sujeto de derecho, postula el principio de autonomía progresiva en su relacionamiento con el adulto y establece el interés superior del niño como horizonte en la resolución de conflictos”. “Este hecho trasciende la dimensión jurídica constituyendo un acontecimiento cultural que obliga al mundo adulto a revisar los lugares que históricamente ha asignado a la niñez. No se trata sólo de dar difusión al discurso de la CDN sino de transformar actitudes y prácticas entronizadas en los espacios familiares, institucionales y comunitarios”. Giorgi nos invita a “revisar nuestras propias prácticas profesionales mientras ayudamos a las familias y los equipos a remover los obstáculos habilitando el cambio”. No sólo pensemos en el derecho a la educación que implica ser sujeto de derecho sino, también, a la participación.

Según Baratta: “es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño el instrumento de derechos humanos más ratificado de la historia, la que sienta las bases filosóficas, psicológicas y jurídicas contemporáneas de cualquier política pública relacionada con la infancia” (en IIDH 2007, 30).

Posicionándonos, entonces, desde una perspectiva de derechos, deseamos fundamentar nuestra decisión de consultar a los niños sobre su concepción de infancia.

El artículo 12º de la Convención declara: “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse en juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño en función de la edad y madurez del niño”.

Siguiendo a Baratta, la CND introduce un principio clave y es que el niño o la niña que es capaz de formar su propio juicio, tiene derecho a expresar su opinión libremente, debiendo tenerse en cuenta no sólo su opinión sino su derecho a ser escuchado. El derecho de los niños a ser

escuchados nos obliga como adultos a escucharlos y más aún: a aprender de ellos. La esencia del principio contenido en el artículo 12º es la piedra angular en el camino de los vínculos entre niños y adultos. Continúa Baratta afirmando que este artículo señala, también, el camino de la democracia “*porque el camino de las democracias está relacionado con reconocer a los niños no como ciudadanos futuros sino como ciudadanos con plenos derechos*”.

Según Earls y Carlson, “*la Convención impulsa una concepción de Infancia que no se basa sólo en sus necesidades y su situación de vulnerabilidad sino, también, en sus capacidades en proceso de desarrollo. Cambia la perspectiva tradicional porque condiciona el bienestar del niño a su capacidad de construir agencia (ser actor), es decir, a que con la necesaria guía pueda influir cada vez más en su vida y su entorno*” (en IINN; 2007:30).

Continuando el análisis de los artículos de la CDN que proveen el marco de referencia a nuestro trabajo, el artículo 13º expresa: “*el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo sin consideración de fronteras ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño*”.

Seguramente, en las instituciones educativas se generan espacios de participación para los niños. Pero, la mayoría de las veces, éstos no son ámbitos de participación genuina, es decir, que los niños puedan opinar de todos los temas, no de temas considerados menores en lo que respecta a la vida institucional. Preguntémonos si autorizamos a un niño a opinar sobre el currículum o el desempeño de sus profesores. Generalmente, limitamos los espacios de expresión a la organización de los recreos o el uso de la cantina, considerados temas menores de la vida institucional.

Según Holden, “*las escuelas pueden consagrarse prácticas de participación meramente decorativas de la vida institucional (infraestructura, uniformes, etc.) pero tienen vedado directa o indirectamente acceder a temas sustantivos o conflictivos (relaciones docente-alumno, contenidos curriculares, etc.)*” (en: IIDH; 2007,32)

Según UNICEF, “*respetar las opiniones del niño o el adolescente significa escucharlas. Así de sencillo. No necesariamente implica obedecerlas o aprobarlas, sino que sean tenidas en cuenta con respeto y se les otorgue la importancia que merecen. Es tarea del adulto añadir al punto de vista del niño o del adolescente otros elementos que ayuden a vislumbrar una decisión informada y capacitarlo para comprender por qué se toma esa y no necesariamente la que él hubiera preferido*” (Uruguay; 2007: 38).

En búsqueda de la opinión de los niños... Nuestro diseño metodológico

Planteado nuestro objetivo general, conocer la concepción de los niños y niñas sobre la Infancia y sus principales características, presentamos a continuación las opciones metodológicas realizadas. En el marco del paradigma cualitativo de investigación, se realizó un estudio de campo aplicando un diseño descriptivo-exploratorio. Se seleccionó como técnica de investigación el cuestionario y como instrumento se construyó una pauta que contó con cinco preguntas abiertas y una cerrada. El contenido de las respuestas de los niños se organizó en diferentes categorías y sub-categorías de análisis.

Los sujetos de investigación fueron 200 alumnos (100 niñas y 100 varones) de escuelas públicas y privadas de Montevideo, seleccionados por el mecanismo “bola de nieve”. La población se ubicó en niños de 11 años de edad por considerar que, quienes estaban en el umbral de la adolescencia, podían reflexionar con mayor propiedad sobre la Infancia ya vivida y a punto de culminar. Se buscó entre la población igual número de niños y niñas provenientes de medios socio-económico desfavorables, favorables y muy favorables. Por las características de este estudio, los resultados no intentan ser generalizables sino solamente tener validez para la población consultada.

Podemos concluir, luego del análisis realizado, que no se encontraron diferencias significa-

tivas ni por sexo ni condición socio-económica por lo cual los resultados se presentarán de manera global. A continuación, las categorías y subcategorías construidas:

1-Concepción de Infancia:

1.1- Duración:

Según la mirada de los niños y las niñas consultados, la Infancia es una etapa de la vida con comienzo en el nacimiento, si bien otros ubican su inicio a los dos años, y con finalización al culminar la etapa escolar en que comienza la adolescencia. Consideran que "es una etapa de la vida de cualquiera de los humanos del mundo". "Es una etapa corta que pasa sin que te des cuenta. "Son los primeros años de la vida". "Es ser feliz, sin saber por qué". Algunos manifiestan: "prefiero ser chico para siempre", "no quiero que se termine esta etapa. Nos interpelan al decir: "dejar que los niños tengan más Infancia".

Coincidientemente con la mirada de nuestros niños, el diseño curricular recientemente publicado en Uruguay por el Ministerio de Educación y Cultura declara que: "la infancia es mucho más que la época que transcurre antes de que la persona sea considerada un adulto. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, es decir, a la calidad de esos años".

Infancia implica "un espacio separado de la edad adulta en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse" (Diseño Curricular MEC; 2007:10).

1.2- Caracterización:

La mayoría de los niños consideran que la Infancia es el mejor momento de la vida, la base de la vida. Se caracteriza por ser "alegre divertida y colorida". "Es libertad, la etapa de mayor libertad en la vida". "Entrás a lugares donde los mayores no pueden pero no sos independiente". Aunque algunos niños afirman que "tenés pocas obligaciones, besos y abrazos". También, otros mencionan que los niños que trabajan no juegan como deberían y, si bien no tienen tantos problemas como los adultos, hay muchos que tienen graves problemas. "Esto no debería ser así" opinan porque "a los niños hay que respetarlos como niños". Consideran que, quienes no tienen derechos, no pueden disfrutar la Infancia.

En esta categoría en que los niños caracterizan la infancia, se encuentran algunos conceptos opuestos: etapa divertida para unos y, a veces, aburrida para otros.

"Buenos y malos recuerdos", "es más o menos difícil", "hacés lo que querés o tenés que tener permiso para todo". En general, se destaca como principal característica la diversión, los juegos y el aprendizaje. "¡Es la etapa que hay que disfrutar porque después no vuelve!".

Para la mayoría, es la etapa más feliz del hombre. También, la caracterizan como la etapa más importante y reclaman que no haya niños que vivan su infancia en la calle.

1.3-Principales actividades:

Los niños consideran que jugar todos los días es la principal actividad en la Infancia. Además, mencionan: bailar, cantar, saltar, pasear, comer, jugar a la pelota o las muñecas, mirar dibujitos animados, festejar cumpleaños con amigos, jugar a las escondidas y la mancha. El andar en bicicleta y los juegos a control remoto aparecen con menor frecuencia. En resumen, "te entretenés con todo, te reís, te sorprendés con cosas que después de adulto no te llaman la atención". A lo largo de los cuestionarios, se repite el reclamo de los niños por más tiempo para jugar. Llama la atención la mención y la relevancia de los juegos de ayer y siempre como los mencionados anteriormente.

1.4-Vínculos:

Al consultar a los niños sobre la característica de los vínculos en la Infancia, nos dicen que a esta edad es cuando comienza la integración y a tener amigos. "Tenés amigos de verdad que cuando sos grande se pierden". Destacan el amor, el cariño, compartir con la familia, la alegría, los besos y los abrazos. Dice un niño: "me gusta vivir la infancia con las personas que quiero y con mis amigos". Otro agrega: "no precisás dinero sino una buena familia, amigos, educación y amor".

1.5-Aprendizaje:

Con respecto al aprendizaje, los niños lo vinculan a la exploración. Expresan que aprender es cuando empezás a valorar el mundo y a conocerlo. También, aluden al descubrimiento de todo lo que los rodea. Expresa un niño: "vas descubriendo cosas y de adulto ya sabés un montón de cosas y no te sorprendés más". No sólo hablan del aprendizaje sino que, también, mencionan la importancia de la enseñanza: "en la infancia es cuando te enseñan las cosas más importantes ya que así se recuerdan para siempre". "Te enseñan buenos modales". Otro agrega: "se aprende lo básico para el transcurso de la vida".

2. Problemas en la infancia

Luego de consultar sobre la Infancia en general, una pregunta indaga sobre la percepción que ellos tienen sobre los problemas que los aquejan. Del análisis de las respuestas, se construyeron las siguientes sub categorías:

2.1 Pobreza

Los niños consultados tienen clara conciencia que la pobreza no permite tener opciones en la vida. Hablan de falta de alimentos, agua potable o comer de la basura. También mencionan la falta de abrigo, ropa y vivienda lo que significa pasar frío. Con gran frecuencia, mencionan a los niños que viven en la calle.

Coincidientemente con esta mirada, UNESCO nos recuerda que "... cada cuatro niños que nacen, hay uno que está destinado a vivir en la extrema pobreza y cada año mueren 10.5 millones de niños menores de cinco años a causa de enfermedades que se pueden prevenir" (EPT, 2007:3).

2.2 Familia

Los niños consideran que ser huérfanos o no tener familia es un problema en la infancia. También, aluden a la pérdida de familiares por viaje a otros países o fallecimiento. Pero no es necesaria la ausencia física de los familiares para estar en situación de abandono. Se refieren a que "hay padres que dejan solos a sus hijos, no les prestan atención o hay madres que descuidan a sus hijos", así como otros presentan falta de interés que puede ser motivada por el alcoholismo o las drogas.

Opinan que hay niños que sufren falta de comprensión, cariño y amor. Que no son escuchados... Otros comentan sobre el sufrimiento que significa participar de las peleas de los padres y quedar en medio de las discusiones. También, mencionan el maltrato y la violencia como situaciones familiares angustiantes. El divorcio y la separación de los padres surge como otro problema en el campo familiar.

"No ser escuchados" o "ser obligados a robar" aparecen como otros temas que los preocupan.

También, están en conocimiento que "hay países en que les pagan a las madres para que puedan pasar mucho tiempo con sus hijos y no tengan que ir a trabajar".

Recordemos que el Preámbulo de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño expresa que el niño tiene derecho "al pleno y armonioso desarrollo de su personalidad en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, de amor y de comprensión".

"A los padres y otras personas responsables del niño, les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño (artículo 21.2)

"A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en esta Convención, los Estados partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y los tutores para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño" (artículo 18.2).

2.3 Salud

Al ser consultados sobre los problemas de salud, nombran en primer lugar la falta de atención médica y, luego, "sufrir accidentes porque no saben cuidarte".

Otros: "nacer con problemas o con alguna discapacidad". Esto les preocupa fundamental-

mente porque estos niños no pueden jugar como los niños sanos ni son independientes. También, mencionan: "sufrir enfermedades incurables, problemas de motricidad, síndrome de down, cáncer, asma, tomar siempre pastillas y remedios".

Siguiendo con la correlación entre la voz de los niños y las declaraciones internacionales, prestemos atención al artículo 24° de la Convención que en su inicio declara: "Los estados partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud".

Según UNESCO (EPT; 2007), "cada día nacen 1800 niños contaminados por el VIH (ONUSIDA: 2006) y el 45% de los niños contaminados mueren antes de los dos años de edad". "El desarrollo del abastecimiento en agua potable y los servicios de saneamiento podría reducir espectacularmente la mortalidad infantil y juvenil".

2.4 Violencia

En referencia a este tema, lo que más les preocupa es la exposición a las guerras y la muerte. Aparece la violación a las niñas, la explotación por parte de los adultos en todas sus posibilidades, el sufrir insultos, amenazas y discriminación. Les preocupa tener malos ejemplos de las personas adultas que viven a su alrededor. También, mencionan las angustias sufridas con respecto a preferencias por hermanos y los malos tratos que algunos reciben de sus hermanos mayores.

Incluiremos en esta subcategoría lo referente al trabajo infantil: "los obligan a trabajar, buscando en los contenedores de basura". "No pueden jugar los que cuidan niños y eso no es justo". Como puede observarse, el reclamo por jugar es recurrente en las respuestas en diferentes temáticas.

Recordemos que el artículo 32° de la CDN expresa: "los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegidos contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación o sea nocivo para su salud o su desarrollo físico, mental, espiritual y moral".

2.5. Educación

Las reflexiones sobre los problemas sufridos en la escuela se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje: leer, escribir, hacer cuentas, comprender, entender a la maestra, ir por primera vez a la escuela...

"No poder hacer los deberes por no tener quien te ayude para hacerlos bien".

Surgen, también, los problemas de lenguaje con el vocabulario y por entender lo que te enseñan".

Según UNESCO (2007:44), "el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje está débilmente expresado en los fundamentos de los currículos de la región pues se sigue considerando que éstos se derivan sólo de las condiciones personales del alumno. Tan sólo en ciertos marcos curriculares se hace explícita la idea de que todos los niños sin excepción pueden aprender y desarrollar las competencias básicas necesarias si se les ofrece oportunidades educativas de calidad".

2.6 Otros

En un espacio del cuestionario, los niños tuvieron oportunidad de mencionar otros problemas y en esta categoría incluimos el miedo al abandono, los monstruos y crecer y no querer.

3- importancia asignada a cada etapa

Al ser consultados sobre la importancia que las diferentes etapas de la infancia tienen (0-3 años, 3 a 5 años, edad escolar) asignaron mayor relevancia a la etapa escolar argumentando que la eligen porque "es la que estoy viviendo y recuerdo más". Otros fundamentan que todas las etapas son muy importantes en la vida de los niños, seleccionando las tres opciones.

3.1 Etapa escolar

La mayoría de los niños le asigna mayor importancia porque "aprendés más, te preparan

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

para el futuro, la vida, se aprende lo necesario para poder dedicarse a algo en la vida, empiezan las responsabilidades, la madurez, el estudio y el trabajo".

Observamos una concepción similar a la que la sociedad demuestra, asignando mayor importancia a medida que se avanza en el sistema educativo, vinculando al saber y lo cognitivo un papel fundamental.

3.2 Jardín de Infantes

Al responder por qué eligen esta etapa, los argumentos giran en torno a la socialización, el desarrollo de la motricidad y los primeros aprendizajes.

"Dibujás mucho y te preparan para la etapa escolar". "Se desarrolla la motricidad". "Aprendés a defenderte". "Conocés a los de tu edad por lo que son y no por lo que tienen". "Es cuando más disfrutás por lo que sos y no por los demás". "Te enseñan cosas lindas. Es el comienzo de los primeros aprendizajes, aprendés letras y números".

"Aprendés a compartir, relacionarte con los demás y jugar, aprendés a defenderte".

Surge aquí la importancia de los primeros aprendizajes sociales y justifican con razones contundentes su elección.

3.3 Nacimiento hasta los 3 años

Las respuestas a favor de la etapa, si bien son numéricamente inferiores, presentan argumentos contundentes a la hora de justificar su importancia: "si nacés bien, serás una buena persona". "Primero necesitás nacer". "Tu madre puede perder el embarazo". "Es la etapa en que se necesita mayor cuidado". "La persona va tomando forma y empieza a caminar, hablar y tratan de que digas la primera palabra". "Entrás en el mundo que te rodea." "Es cuando más cariño necesitás". "Todos te quieren mucho y te miman". "Se preocupan porque entiendas lo que quieren los adultos". "Los adultos comparten su tiempo contigo". "Estás todo el día con tu mamá. Los bebés son el orgullo de los adultos". "Un bebé cuando nace da alegría y felicidad a la familia". "Los bebés copian lo que ven y les queda grabado en la memoria. Los tienen que alimentar bien, con hierro y calcio para crecer fuertes".

Considero que el proceso de los niños coincide con lo sucedido en la población en general que ha otorgado mayor importancia al desarrollo del ser humano en las edades más avanzadas. La visibilidad de los primeros años de vida es notoria recién desde el siglo XX, llamado "el siglo del niño", iniciado con las publicaciones de Ellen Key.

Los ministros de educación reunidos en Cartagena de Indias, Colombia, el 15 y 16 de noviembre de 2007 asumen el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia en el que reconocen que: "la primera infancia es una fase decisiva en el ciclo de la vida del ser humano y su atención integral nos permitirá enfrentar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social". Para ello, acuerdan que: "(...) la educación de la primera infancia es fundamental en el proceso de desarrollo integral del niño o la niña desde el nacimiento hasta los ocho años" y reconocen que se debe incluir el esfuerzo de la familia, la escuela y la comunidad para el desarrollo de políticas públicas efectivas así como la contribución de los distintos sectores de la sociedad.

4- Cambios posibles

Al consultar a los niños sobre qué cambios realizarían en su entorno para vivir una infancia más feliz, surgen las siguientes temáticas:

4.1 Familia

A nivel familiar, les preocupa la unión familiar: "que mis padres se junten", "que mis abuelos se junten", "que la familia estuviera más unida". Aunque, también, expresan temas más puntuales como "deseo no pelear tanto con mi hermano".

También, exigen pasar más tiempo con sus padres o, en el caso de familias separadas, reclaman: "más tiempo con mi padre, no sólo los fines de semana".

También, expresan angustia por la muerte de algún familiar querido: "que no se hubiera muerto mi abuela".

La realidad de Uruguay muestra una disminución de los matrimonios en 50% y un aumento de los divorcios en 33,7%, además de menor duración de los vínculos en las parejas (Plan de Equidad 2007).

4.2. Amistad y juego

"Fortalecer la amistad" surge en la mayoría de las respuestas. Desean más amigos y tiempo para compartir con ellos. El tiempo de juego es el gran reclamo de cosas a mejorar. Como ya lo hemos destacado en varias oportunidades a lo largo de este capítulo, los niños tienen derecho al juego y los adultos estamos violentándolo con la disminución del tiempo real dedicado.

4.3 Superar características personales

Algunos niños mencionan que desearían cambiar algunas características propias de su personalidad que vivencian como limitantes: timidez, vergüenza, distracción, ser más responsable, menos impaciente o cambiar el carácter. Otros mencionan características físicas: "no tener la etapa de granos".

4.4. Otros

Es interesante que algunos niños nombran lo que los otros deben cambiar para que ellos puedan disfrutar su infancia: "que me escuchen cuando hablo", "que no me dejen fuera de los juegos", "que respeten mis opiniones", "más libertad para poder salir solo, más tiempo para divertirme", "alargar esta etapa de mi vida".

Para finalizar, reunimos en una categoría aquello que los niños no quieren cambiar y, en otra, lo que sí quieren cambiar:

NO QUIERO CAMBIAR... tengo una vida muy feliz con padres y amigos que me aceptan como soy. Tengo amigos, hermano, padres y abuelos. No quisiera cambiar nada porque mi familia me da todo el cariño...

Llama la atención la ausencia, en general, de menciones a satisfacciones de tipo económico. Refieren las reflexiones a los vínculos y la vida familiar.

QUIERO CAMBIAR... Aquí se observan dos niveles de respuestas. Algunos niños aluden a cambios individuales como "portarme mejor, no usar lentes, tardar en crecer, no cambiar tanto de ciudades y perder amigos". Otros temas se vinculan a lo económico: "tener un cuarto más grande, ropa linda, cambiar mi casa" o "no sentir miedo cuando voy por la calle".

En el plano más amplio, mencionan que quieren cambiar "la violencia, la pobreza, el trabajo infantil, igual oportunidades para todos los niños, que los niños no trabajen, que la pesen mejor, que puedan jugar, que les presten más atención a los niños, que no los abandonen, que no los hagan trabajar, que respeten la infancia de los niños, que no los discriminén".

Una vez más, coinciden las reflexiones de nuestros niños con los conceptos vertidos en el Preámbulo de la Convención: "el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad".

Concluyendo...

Muchas respuestas originales, contundentes, quedaron en mis apuntes...

Los niños que participaron en este trabajo presentaron la mejor disposición agradeciendo, en muchos casos por escrito y con su firma, la posibilidad de haber dado su opinión.

¿Quiénes podían conocer mejor la etapa de la vida que están viviendo que los propios involucrados? Los resultados preliminares de este estudio nos permitieron apreciar su conocimiento, su criterio, su espontaneidad independientemente del medio socio-económico y el sexo de quienes participaron. Todos tuvieron la palabra y les agradezco públicamente su tiempo y autenticidad.

Cuando esta práctica de consulta a los niños de cualquier edad se socializa, el asombro por sus respuestas da lugar al reconocimiento de su sabiduría. Su voz, que para muchos es como un susurro que puede ser acallado a conveniencia, pasa a tener un lugar privilegiado en la vida de las comunidades de las que son ciudadanos con pleno derecho.

Bibliografía:

- Baratta, A. (2007) VI Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, página 30. Publicación de IIDH- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica
- De Souza Minayo, M. C. (2005) Evaluación por triangulación de métodos. Buenos Aires: Lugar
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2006) Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses. Dirección de Educación. Área de Educación en la Primera Infancia. Montevideo. Tradinco
- Earls y Carlson (2007) en VI Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Publicación de IIDH- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica
- ENIA - Estrategia Nacional Para la Infancia y Adolescencia 2010-2030 Disponible en: <http://www.enia.gub.uy>
- Etchebehere et al (2007) La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Universidad de la República. Facultad de Psicología. Servicio de Educación Inicial. Tradinco. Montevideo
- Goutard, M. (1991) II Congreso OMEP Madrid
- Hoyuelos, A. (coord.) (2001) La Infancia en Reggio-Cuadernos de Pedagogía Nº 307- Barcelona
- Maio, M. B. (2008) Enseñar los derechos del niño a los más pequeños, ¿y los deberes?. Disponible en: <http://www.educared.org.ar>
- Ministerio de Educación (2008) Primer Censo Nacional -Centros de Educación Infantil Privados 2007- MEC/ UNESCO/UNICEF - Dirección de Educación Montevideo. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy>
- Ministerio de Desarrollo Social -MIDES- Plan de Equidad 2007 (Uruguay) Disponible en: <http://www.mides.gub.uy>
- UNESCO (2007) Bases sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Paris
- UNESCO (2007) Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos (EPT/PRELAC) Buenos Aires
- UNICEF (2007) La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia. Tradinco. Montevideo
- UNICEF (2007) - Guía a la Observación General Nº 7-Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard van Leer, La Haya.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: Buenos Aires
- Tuana, E. (1999) Derechos del niño: conquista del siglo XX. Legislación vigente. Exposición en el Congreso Rioplantense de Jardín Maternal. OMEP Uruguay.

3

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN INFANTIL



La filosofía no es importante,
ella es sólo un medio, lo importante es convocar a la
experiencia del pensamiento, vivir y enseñar a vivir
el camino de una reflexión osada,
comprometida, deseosa, afirmativa, creativa, feliz.
Alejandro Rozichner. Pensar para hacer (2006)

LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS - José Antonio Castorina

Psicología, dispositivos de poder y argumentación científica

A nuestro juicio, la práctica de todas las ciencias tiene un doble carácter. Por una parte, la producción de los conocimientos involucra condiciones sociales ya sea la lucha de intereses, que incluye la batalla entre los investigadores por lugares en el espacio académico o su dependencia con las relaciones de poder en el espíritu de Nietzsche y Foucault; por la otra, la regulación de los conflictos por los criterios históricos de verificación y argumentación característicos de cada campo de saber (Castorina, 2007).

En primer lugar, y desde una perspectiva algo extraña para gran parte de los psicólogos, se puede situar a las teorías y las técnicas de intervención de la psicología educacional en el marco de la historia del disciplinamiento y la normativización de los niños. En tal sentido, es relevante la tesis de que el sujeto estudiado por la psicología no es una evidencia atemporal y fuera de contexto, un sujeto que desarrolla de modo natural su autoconciencia de sí. Por el contrario, hay elementos de juicio suficientes para afirmar que no puede ser analizado con independencia de los discursos y las prácticas de normativización. Esto es plausible de afirmar que el rol activo de la psicología en la construcción social del niño dentro de ciertos dispositivos pedagógicos o terapéuticos de subjetivación (Larrosa, 1992).

En términos generales, el estudio de la práctica pedagógica como práctica de gobierno permite "tratar el surgimiento del cuerpo de saberes psico-educativos y sobre el desarrollo infantil, considerándolos como conformados al interior de un régimen de prácticas específico constituido históricamente" (Baquero y Terigi, 1996). La psicología suministra la legitimación científica de dicho régimen.

Los estudios contemporáneos parecen mostrar que la teoría psicológica del desarrollo "natural" que, aún considerada por los propios psicólogos como independiente de las prácticas pedagógicas, es una ilusión (Burman, 1998; Walkerdine, 1985). Más bien, puede hablarse de una estrecha relación entre las teorías psicológicas y aquellas prácticas: "la observación, la regulación y la facilitación de una secuencia particular de desarrollo son el punto central de la práctica pedagógica" (Walkerdine, 1985: 91). Análogamente, las técnicas de evaluación psicológica, en particular las psicométricas utilizadas en la escuela, interpretan y codifican los comportamientos escolares estableciendo regímenes de visibilidad así como los tiempos esperados para la adquisición de habilidades. De este modo, contribuyen a construir pautas de normalidad y anormalidad lo que queda registrado especialmente en los legajos escolares teniendo como efecto instalar "cierta sospecha en torno a las capacidades "naturales" del niño, sin brindar pistas que permitan analizar y evaluar las condiciones educativas" (Toscano, 2006: 180). Desde una perspectiva próxima a Foucault, el poder de normalización obliga a la homogeneidad y admitir desviaciones.

En síntesis, el desarrollo teleológico del conocimiento de los sujetos y la preocupación con las desviaciones o las anormalidades sobre lo "esperado" respecto de los comportamientos infantiles (Baquero y Terigi, 1996) contribuye a la normativización de la infancia. Hasta los modelos de las teorías del desarrollo que parecían, a primera vista, alejados de aquel designio pueden ser enfocados de este modo ya que su utilización no ha modificado las prácticas segregacionistas de la escuela al evaluar las desviaciones de desarrollo normal. Así, por ejemplo, las pruebas operatorias de la psicología genética se volvieron un modo de clasificar a los niños.

Además, la investigación psicológica se puede considerar como un campo científico constituido por la relación de fuerzas entre las corporaciones de científicos o los intereses de un grupo académico (Bourdieu y Wacquant, 2005). En la psicología educacional, se pueden mencionar los intentos por imponer una línea de investigación o modificar las posiciones de los investigadores en el campo disciplinario.

En segundo lugar, hay un rasgo central del enfoque epistemológico de las Ciencias Sociales: la posibilidad de un proceso de autonomización de su práctica respecto de sus condiciones sociales. Para tener éxito en aquella relación de fuerzas, cada investigador tiene que adoptar comportamientos y participar en formas históricas de comunicación e intercambio que están regladas. De ahí que las investigaciones deban pasar por la prueba empírica y la crítica fundada de los resultados obtenidos y los investigadores tienen que suministrar justificaciones argumentadas ante los evaluadores. Así, existen normas -conformadas históricamente- de producción y prueba del conocimiento psicológico cuando se estudian las ideas de los alumnos en el salón de clases o los contextos de interacción educativa. Es decir, las hipótesis o las interpretaciones de los actos psicológicos son susceptibles de ser evaluados como más o menos coherentes con sus postulados básicos, de resistir o no el veredicto de la experiencia (experimental, natural o clínica). De ahí que se las puede considerar más o menos adecuadas a la comprensión del mundo psicológico. En resumen, subrayamos que el consenso y el disenso entre los investigadores dependen de un control lógico y empírico sobre el modo de producir protocolos o interpretarlos.

De este modo, se puede postular una objetividad para el conocimiento psicológico que no es un reflejo de un mundo ya dado, anterior al saber, sino “un proyecto”, como pensaba Bachelard (1971), un punto de llegada relativo de un proceso de construcción social. En éste, se siguen diversos caminos así como determinadas reglas de la argumentación y la prueba en un amplio consenso conformado históricamente. Tales procedimientos compartidos en el campo psicológico justifican la pretensión de confrontar con el mundo de los datos elaborados y los otros investigadores, incluso con sus interlocutores educativos.

El doble carácter de la psicología en la educación inicial

El reconocimiento de esta dualidad constitutiva de la psicología educacional implica considerar el análisis de las relaciones de poder o intereses que subyacen a la producción de los investigadores así, como también, el examen de sus criterios de producción y validación. Así, se muestra que las teorías psicológicas o las intervenciones eran legitimadoras de las prácticas médicas o educativas pero, a la vez, eran falsas desde el punto de vista científico.

En principio, se puede cuestionar el “aplicacionismo” de las teorías psicológicas del desarrollo y el aprendizaje a la educación inicial, esto es, las implementaciones directas de esas teorías sin revisión de sus hipótesis y sus métodos ante los desafíos del estudio del aprendizaje en contextos escolares. Así, las extensiones de las teorías psicológicas elaboradas por fuera del mundo educativo para dar cuenta de éste último han fracasado, principalmente cuando se han convertido en el saber de referencia para la formulación de situaciones didácticas.

Según una tesis originada en los años '60, se enseñaba matemáticas en los Jardines para “desarrollar la inteligencia” (Quaranta, 1999) de modo que se promovían actividades destinadas a favorecer la adquisición de las operaciones intelectuales. Buena parte de las tareas de clasificar o seriar materiales se convirtieron en actividades “naturalizadas” en los Jardines. Desde el punto de vista de la validación del enfoque, quedó claro que considerar que las operaciones de la psicología genética sean un objetivo de la intervención escolar ha constituido un fracaso, y sobre todo, ha quedado refutada la tesis de que las operaciones eran una condición para que puedan adquirirse diversos conocimientos numéricos provenientes del conteo, la serie oral o las escrituras numéricas.

En general, se convertía a los niveles del desarrollo “teleológico” en normas de un niño ideal y el objetivo de la enseñanza era aproximar a los alumnos a esta norma a través de la enseñanza de las matemáticas. A la vez, se establecía con frecuencia que los niños, cuyos logros no los situaban en un nivel operatorio “esperado”, eran considerados “inmaduros” y tomaban decisiones respecto de su destino educativo. La psicología genética, más allá de sus intenciones originales, legitimaba la clasificación y la normativización de los alumnos.

Se puede mencionar, además, una interpretación extendida en la educación inicial según la cual una gran parte de las dificultades de aprendizaje son consideradas una enfermedad neurológica. Es decir, ésta última es la causa principal del déficit atencional (ADD) que se observa con frecuencia en los alumnos. Sin embargo, hoy disponemos de un abundante material clínico que refuta sinapelación dicha explicación, que se puede vincular a una tesis filosófica reduccionista de la vida psicológica, los procesos neurológicos que separan de modo tajante las dificultades de aprendizaje de las relaciones familiares o las vicisitudes de las relaciones sociales y educativas en el salón de clases (Untoiglich, 2004).

También, en este caso se muestra que la crítica a la validez de una explicación exclusivamente neurológica es compatible con el reconocimiento que el uso preferente de la medicación, indicada para suprimir los síntomas, legitima el ajuste del comportamiento infantil a lo que se "espera" en las prácticas instituidas. Otra vez, la crítica argumentativa no se contrapone con identificar el carácter estratégico de la interpretación médico educativa.

Finalmente, encontramos en muchos textos de psicología, que se inscriben en el modelo médico hegemonicodela sordera, la interpretación de ciertas dificultades de los pequeños niños sordos en términos de una relación directa entre las deficiencias auditivas y los problemas lingüísticos, afectivos e intelectuales que parecían inherentes a la sordera. Así, todavía hoy se habla de que esos niños son lingüísticamente pobres ya que se sigue suponiendo la identidad entre lenguaje y lenguaje oral como intelectualmente primitivos, socialmente aislados y emocionalmente inmaduros.

Esta caracterización del niño sordo ha sido ampliamente cuestionada en estudios recientes: cuando los evaluadores de las performances de niños de 3 (tres) a 6 (seis) años eran adultos que conocían el lenguaje de señas, en comparación con adultos que sólo dominaban la lengua oral, el juego y la formación de conceptos en niños sordos no ofrecían dificultades. Es decir, no se ha verificado que esas dificultades deriven sólo del déficit sensorial sino que, más bien, parecían vinculadas a ciertas experiencias educativas y al tipo de comunicación autoritaria de los adultos oyentes con los niños (Skliar, 1997).

Ahora bien, la tesis de la inherencia natural puede ser vista como efecto de los dispositivos de poder médico y educativo: la confusión entre la deficiencia biológica y la discapacidad tiene que ver con medidas sociales que dificultan el acceso de los niños a los lugares donde se transmite el capital cultural. Hasta ellos adhieren a una identidad "deficitaria", su incapacidad para aprender como los otros niños, que no resulta de su decisión sino de la imposición de un arbitrario cultural.

La estrategia del pensamiento escindido

Hemos sostenido más arriba la tesis que la objetividad es una conquista posible en la psicología educacional a la vez que señalamos que las condiciones sociales afectan seriamente la investigación psicológica. Ahora bien, ¿es posible contribuir al logro de conocimientos más objetivos habida cuenta de dichas condiciones?

En principio, al ser prácticas educativas, los intereses de grupos sociales o las políticas de salud constitutivas de la historia de la psicología educacional es difícil pensar en la construcción de un saber objetivo que las ignorara. Aunque se lo pretenda, es inaceptable la neutralidad de la investigación psicológica en la escuela con respecto a las prácticas instituidas. Hemos mencionado que la naturalización del desarrollo psicológico o las dificultades de aprendizaje han sido provocadas, en buena medida, por la exigencia de normativizar el comportamiento de los niños.

De ahí que una evaluación satisfactoria de la validez epistémica de las investigaciones en psicología educacional reclama un análisis reflexivo de la historia de sus condiciones sociales para disminuir sus efectos. Dicho análisis involucra una reconstrucción, con ayuda de las Ciencias Sociales, de aquellas estrategias y dispositivos de una política de salud o las relaciones de fuerzas en el campo científico.

Ahora bien, nos permitimos añadir a lo dicho que la producción de conocimientos psicológicos sobre la práctica educacional depende de otras condiciones sociales que adoptan la forma de supuestos filosóficos: ciertas tesis ontológicas y epistemológicas que orientan la elaboración de investigaciones e instrumentos psicológicos. Éstas conforman un “marco epistémico” (en adelante: ME) de cualquier programa de investigación en psicología educacional, un carácter más abstracto y básico que las hipótesis o los métodos específicos de una disciplina. Se trata de creencias filosóficas originadas en el pensamiento moderno y marcadas directa o indirectamente por la cultura y las relaciones de poder en la sociedad (Piaget y García, 1981).

El ME incluye los compromisos acerca de lo “que hay” en el mundo de los fenómenos psicológicos y cómo conocerlo, un trasfondo de ideas vividas por los investigadores más que una teoría filosófica explícita, algo así como “su sentido común académico” que les permite recortar ciertos problemas o volver a otros invisibles. Las creencias ontológicas separaron dicotómicamente la representación interna y del mundo exterior; el individuo del contexto social y la naturaleza de la cultura. De este modo, la conformación de la psicología del desarrollo y la educación fue presidida por preguntas sobre los factores que eran responsables del cambio psicológico; por si las competencias de los alumnos provenían de la naturaleza o, bien, la cultura; y cuánto derivaban las habilidades de los alumnos de la herencia y la experiencia.

Así, respecto de los casos mencionados, los psicólogos apelaron a una disociación tajante de los fenómenos neurológicos para dar cuenta de las dificultades de aprendizaje o establecer una continuidad entre los déficit iniciales y las “discapacidades” en los niños sordos; por su parte, la disociación entre proceso cognitivo individual y el contexto de la enseñanza llevó al “aplicacionismo” de la psicología del desarrollo en la educación, antes comentado.

En lo referido a los modelos de evaluación psicométrica utilizados por los psicólogos escolares en la educación inicial, se presupone una disociación filosófica “implícita” entre naturaleza y cultura de donde surge la postulación de la existencia en el individuo de características cognitivas fijas y mensurables. Por ello, la evaluación diagnóstica de los niños con dificultades de aprendizaje permite establecer sólo comparaciones sobre el rendimiento en los problemas -propuestos en la técnica de evaluación- respecto de otros individuos. Pero este enfoque deja por completo de lado a las situaciones de aula o las dificultades del niño en relación con las tareas escolares.

En general, las tesis ontológicas de la escisión convergen -y, muy probablemente, se articulan- con las prácticas instituidas en salud y educación para provocar la visión naturalizada de las competencias intelectuales, las aptitudes o el desarrollo de los conocimientos antes mencionados (Castorina, 2007).

Desde el punto de vista epistemológico, las teorías naturalistas o ambientalistas se basaron en la creencia de que hay un registro neutral de los hechos y su asociación en términos de causas y efectos de modo que las primeras llevan de manera necesaria y suficiente a los segundos. Las causas pueden adicionarse, por ejemplo, a los factores ambientales y los factores internos para producir el efecto del comportamiento de los niños. Sin embargo, tales causas siguen siendo elementales y no forman parte de un entramado de relaciones mutuas. Este modo de pensar tiene dificultades para reflexionar sobre lo más interesante de la educación inicial: la emergencia de novedades en el aprendizaje. Esto es, la hipótesis de ciertas habilidades innatas no logra dar cuenta de las adquisiciones intelectuales de los niños; tampoco si se postula su sumatoria con la experiencia exterior o los inputs culturales; las causas ambientales no pueden explicar la formación de los procesos psíquicos superiores, como el lenguaje o los conceptos; el aprendizaje en contextos escolares es inexplicable en los términos de un proceso de aprendizaje general.

El marco epistémico dialéctico

Cuando un psicólogo estudia a “qué edad” aparece una habilidad o una competencia en los niños pequeños, está poniendo en acto la tesis de que ellos tienen la capacidad o no, con indepen-

dencia del contexto en que aparece. En cambio, cuando se intenta dar cuenta de la emergencia de habilidades, se toma en cuenta su dependencia del contexto (Pintrich, 1994). La explicación de dicha emergencia requiere considerarla en la interacción entre los componentes involucrados en el proceso de adquisición durante un cierto tiempo pero siempre relacionada al contexto (incluido el escolar) en que se sitúa.

Pensar dicha emergencia requiere de un nuevo ME que la haga visible como problema central de la psicología del desarrollo y la educación. Dicho ME se originó en las críticas a las posiciones dualistas y al reduccionismo naturalista en la obra de Leibinz y Hegel así como en la filosofía contemporánea (Castorina y Baquero, 2005); en el plano epistemológico, han sido relevantes para la nueva estrategia intelectual los enfoques constructivistas de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, inspirados en Piaget (Castorina y Baquero, 2005); por su parte, la teoría del desarrollo de Vigotsky (1991) y la psicología social de Moscovici (2003) han contribuido a reintegrar dinámicamente al individuo en la sociedad al articular la cultura con la naturaleza; finalmente, se pueden mencionar las corrientes que en las Ciencias Sociales han tomado distancia del objetivismo y el subjetivismo (Bourdieu y Wacquant, 2005) así como la biología de la autoorganización (Lewontin, 2001).

En términos generales, se afirma una ontología de las relaciones ya que cada componente de la experiencia con el mundo sólo existe por la conexión constitutiva con su dual: lo intrasubjetivo con lo intersubjetivo, el organismo respecto de su medio cultural; la naturaleza con la cultura; en el plano epistemológico, el sujeto es dialécticamente inseparable del objeto, el conocimiento individual de sus condiciones sociales. Estamos ante una estrategia intelectual que subraya la relación bipolar de los componentes de la vida psicológica en sus interdependencias, en la "unidad de su diversidad".

En sentido amplio, surgen en la investigación psicológica contemporánea diversas orientaciones que enfatizan los aspectos contextuales de la actividad psicológica y rompen decididamente con la separación entre fenómenos mentales "en la cabeza" y el mundo exterior. Así, se pasa de un estudio de la aparición de una motivación o una habilidad, en términos puramente cognitivos, hacia su génesis en los términos de los entrecruzamientos entre la actividad individual y su contexto. La unidad de análisis deja de ser el individuo, con sus procesos mentales "internos", y se convierte en "los individuos en situación" o "los alumnos que operan con mediadores culturales", "el sujeto con el objeto de conocimiento escolar".

Hacia otra psicología implicada en la educación inicial

Consideremos muy brevemente las ventajas que pueden ofrecer algunos de los estudios psicológicos cuyo presupuesto es el ME dialéctico.

En lo que respecta a la superación del "aplicacionismo" antes discutido, se postula una enseñanza que incluye contenidos matemáticos históricamente constituidos que sean abordables en el Nivel Inicial. Las indagaciones psicológicas han mostrado conocimientos matemáticos originales en los niños de 4 (cuatro) y 5 (cinco) años surgidos en sus relaciones con los objetos y los adultos como la serie oral, los procedimientos de conteo o el funcionamiento de los números en diferentes contextos así como representaciones espaciales sobre formas y medidas. Ahora bien, se trata de extender y ampliar estos conocimientos pero en tanto ellos mismos se vinculan con un sector de la cultura elegido por el sistema educativo para ser transmitido a los niños.

No se trata de sacar consecuencias didácticas de una psicología formulada fuera del contexto escolar sino de emprender la tarea crucial de indagar cómo los conocimientos previos matemáticos y espaciales se reorganizan al interactuar con contenidos curriculares en las propuestas de enseñanza a través de los intentos de resolver problemas, comunicar a otros lo realizado por cada niño o el análisis de los propios errores. Los trabajos ya disponibles sugieren

una articulación dialéctica entre la transmisión social del saber matemático en el aula y la actividad transformadora del alumno, entre los contextos didácticos que restringen la elaboración de las ideas y la actividad infantil de “hacer matemáticas” (Quaranta, 1999).

En segundo lugar, nos permitimos evocar un estudio sobre los conceptos infantiles referidos a la sanción en la escuela (Kohen, 2000) donde se pone de manifiesto una tensión esencial entre la construcción individual de los niños y las restricciones provenientes de la imposición normativa. Los datos indican que los niños del Jardín elaboran hipótesis originales para explicar los modos que asumen las sanciones como, por ejemplo, el castigo físico que describen muchos sujetos que no existen como práctica disciplinaria. Sin embargo, ellos consideran que se lo ejercita en el Jardín en lo que constituye un proceso de indiferenciación conceptual entre el mundo escolar y el familiar. Una curiosa historia muestra, luego, que los niños construyen una conceptualización de la sanción y la autoridad escolar en términos interpersonales, sobre todo a partir de atribuir límites a la maestra y la directora en su capacidad de sancionar físicamente. Ahora bien, muchos niños entre 4 (cuatro) y 6 (seis) años afirman que “portarse mal es que los reten y después se van a la cama llorando”, caracterizando a los malos comportamientos en base a las sanciones de la autoridad. En otros términos, para ellos las malas conductas no son la desviación de una norma sino la imposición del castigo.

Aquí aparece nuestra tesis del conocimiento “situado”: desde el punto de vista de la elaboración conceptual, se trata de una indiferenciación entre sanción y trasgresión que, ulteriormente, se irán diferenciando hasta alcanzar niveles de distinción entre castigo y trasgresión. Pero dicha construcción sólo es posible en el interior de las acciones institucionales referidas a los propios niños, es decir, para producir significados sobre el sistema de castigos es preciso el contexto de los actos de sanción o el transcurso de sus relaciones vividas con las autoridades.

Por último, antes hemos cuestionado la escisión entre la naturaleza y la cultura en el caso de los niños sordos con el consiguiente fracaso de reducir los problemas psicológicos de esos sujetos a la determinación puramente biológica. Por el contrario, desde el ME dialéctico del programa de Vigotsky se modifica sustancialmente el enfoque. Así, en lugar de alinear unívocamente a todos los procesos psicológicos desde la adquisición de la marcha hasta el lenguaje, se considera que “el desarrollo del niño constituye una unidad dialéctica de dos líneas esencialmente diferentes en principio” (Vigotsky, 1995: 39). Es decir, el entrelazamiento dinámico entre la línea natural y la línea cultural es característico del desarrollo normal de los niños pero dicha fusión no se encuentra en el niño con alguna deficiencia (sea debilidad mental, ceguera o sordera, por ejemplo) ya que aquellas líneas se disocian.

Justamente, las vías colaterales de desarrollo culturales dan lugar a formas de conductas originales como, por ejemplo, en el caso antes comentado de los niños sordos evaluados por adultos que utilizan el sistema de señas. De este modo, se producen por medio de nuevas formas comunicativas entre niños y adultos así como por el aprendizaje del sistema de señas -entre otros rasgos- un desarrollo peculiar, diverso y heterogéneo con su propia plenitud. En otras palabras, se entabla una lucha entre las características específicas de los niños, su variedad natural y los procesos de apropiación cultural en tanto son recíprocos pero asimétricos (Castorina y Baquero, 2005). Más aún, se produce “una síntesis superior, compleja aunque única” (Vigotsky, 1995: 45) e irreductible a sus componentes.

En síntesis, el ME dialéctico ha hecho posible plantear algunos problemas centrales para la educación inicial lo que, por sí, no garantiza la veracidad de las hipótesis de los investigadores que deben recorrer todavía un largo camino hacia una construcción de la objetividad. Sin embargo, tal modo básico de pensar nos acerca a una perspectiva diferente para formular problemas y una metodología de elaboración teórica. Así, es posible investigar los modos de “hacer matemáticas” en el aula en relación con los saberes culturalmente constituidos, el tipo de intervención de las restricciones institucionales sobre la construcción individual de ideas acerca de la sociedad y los entrecruzamientos entre cultura y naturaleza en el desarrollo psicológico de niños normales y con dificultades.

Bibliografía

- Bachelard, G (1971) *Le Nouvel Esprit Scientifique*. Paris. PUF
- Baquero, R y Terigi, F (1996) "Constructivismos y modelos genéticos", en *Enfoques Pedagógicos*, Serie Internacional, No. 12, vol. 4. Constructivismo y Pedagogía. Bogotá.
- Bourdieu, P (2003) *El Oficio de Científico*. Madrid: Anagrama.
- Burman, E (1998) *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor
- Castorina, J A y Baquero, R (2005) *La dialéctica en la psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu
- Castorina, J. A (2003) "La epistemología constructivista ante el desafío de los saberes disciplinarios" en: PSYKHE, Vol 11, No. 2, 15-28
- Castorina, J. A. (2004) "Naturalismo, culturalismo y significación social de la psicología del desarrollo" en: Cuadernos de Pedagogía, Rosario. No. 12, 11-26
- Castorina, J. A. (2007) "Los problemas epistemológicos en psicología educacional" en: Aprendizaje, sujetos y escenarios. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Castorina, J. A. (2002) "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognitivo" en: PSYKHE, Revista de la Facultad de Psicología, Universidad Católica de Chile, Vol 11, No. 1, 15-28
- Kohen, R (2000); Castorina, J. A. y Lenzi, A. (Comp) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa
- Larrosa, J (1992) "Tecnologías del Yo y Educación" en: Larrosa, J. (Ed) *Poder, escuela y subjetivización*. Madrid: La Piqueta
- Lewontin, R. C. (2000) *Genes, organismo y ambiente*. Barcelona: Gedisa
- Moscovici, S. (2003) "La conciencia social y su historia" en: Castorina, J. A. (Comp) *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa
- Piaget, J. y García, R (1981) *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J y García, R (1981) *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI
- Pintrich, P.R (1994) "Continuities and Discontinuities: Future Directions for Research in Educational Psychology" en: *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148.
- Quaranta, M. E. (1999) "¿Qué entendemos hoy por "hacer matemáticas en el Nivel Inicial?": La Educación inicial en los primeros años". Año 1, No. 2. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Skilar, C (1997) "Uma perspectiva socio- histórica sobre la psicología a educaçao dos surdos", en C.Skilar (Org.) *Educação & Exclusão*. Porto Alegre: Mediação.
- Toscano, A (2006) "La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños", en: Espacios en Blanco, Facultad de Humanidades, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, No. 16, 153-185.
- Untoiglich, G. (s/d) Informe de Beca Doctoral "Niños con diagnóstico neurológico de Déficit Atencional e Hiperactividad", Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires
- Valsiner, J. (2000) *Culture and Human Development*. London: Sage.
- Vigotsky, L. (1991) *El significado histórico de la crisis de la psicología*, Obras Escogidas, tomo I. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L (1993) "Pensamiento y Lenguaje". Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor
- Vigotsky, L (1995) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor
- Waldenkine, C (1985) "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana" en: Larrosa, J. (Ed) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

DIDÁCTICA, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL - Patricia M. Sarlé

Hace unas semanas, me invitaron a dar una conferencia sobre mis trabajos en torno al juego y la enseñanza en el Jardín de Infantes en una universidad norteamericana. El público, estudiantes y profesores del Master en Educación y Desarrollo Infantil, escucharon atentamente los hallazgos de la investigación y, cuando finalicé, hicieron comentarios sumamente positivos, uno de ellos llamó especialmente mi atención. Una profesora señaló: *"ahora comprendo que la investigación aplicada también puede generar conocimiento científico"*.

No es mi intención en esta presentación discutir sobre la aparente dicotomía entre investigación "aplicada y básica" con que suele tipificarse la investigación científica sino tratar de poner de relieve el lugar que la investigación como práctica social anclada en un determinado contexto socio-histórico (Sirvent, 2007; Sautú, 2003) tiene en la producción de conocimiento didáctico. Específicamente, para el caso de la educación infantil, me preocupa cuál es el lugar de la investigación en torno a la construcción de conocimientos sobre las prácticas de enseñanza y por qué resulta tan complejo desarrollar investigaciones que, "situadas" en la realidad que estudia, generen conocimiento científico sobre las prácticas de enseñanza.

1. Investigación y Didáctica

El objetivo principal de una investigación es construir conocimiento científico. En este sentido, se suele hablar de investigación como un *proceso* para indicar que supone una serie continua de operaciones que se enlazan entre sí y no están separadas por límites rígidos. Si bien en este proceso se reconocen varias etapas que generalmente se ubican en una determinada secuencia, estas etapas son flexibles y el cumplimiento del plan de trabajo requiere avances y retrocesos. A lo largo de este proceso, se reformulan los problemas estrechando el campo a estudiar, se redefinen los conceptos o se amplía la perspectiva del problema a medida que se profundiza en el conocimiento de la realidad estudiada.

Según Cronbach (1973), la importancia de la investigación educativa reside en las *conceptualizaciones* que genera. En la misma línea, Gibaja (1993) señala que la forma en que conceptualizamos los temas y los problemas a estudiar prefigura la orientación que daremos al proceso de investigación. Más aún, *"la calidad de una teoría depende a tal punto de la calidad de sus conceptos que Kaplan (1964: 53) llamó a esta característica de la ciencia la paradoja de la conceptualización: una buena teoría es necesaria para elaborar conceptos significativos pero, a la inversa, si los conceptos son pobres, la teoría también lo será. Cuando los conceptos poseen un contenido rico y sus significados han sido explorados en profundidad, nos sentimos más seguros de que nuestra indagación y conclusiones no serán triviales"* (Gibaja, inédito).

Los conceptos elevan el nivel intelectual con que pueden ser analizados los temas educativos y le dan solidez a las teorías que se enuncian. De hecho, uno de los problemas más graves de la investigación educativa está vinculado con la ambigüedad conceptual de muchos de los conceptos que utilizan los pedagogos para referirse a su objeto de estudio (Zarazaga, 1979; Smith y Ennis, 1971; Kneller, 1969).

En relación con la Educación Infantil en particular, pareciera ser necesario avanzar en la construcción de conceptos que permitan comprender algunos problemas específicos del área como, por ejemplo, el impacto de la diversidad de grados de formalización de las ofertas de enseñanza; la evaluación del aprendizaje; la definición de qué se enseña, específicamente en las salas de niños menores de 3 años; los criterios para definir la calidad de la educación; el modo en que transmiten los valores y se construye la identidad personal; la problemática del género; la integración de niños con necesidades educativas especiales y las políticas de inclusión; etc.

En nuestro país, los esfuerzos por avanzar en esta producción conceptual son aislados y falta constituir una comunidad que trate la educación infantil en su conjunto desde las diversas perspectivas y los enfoques en los que se aborda. En general, se ha mirado a la investigación como un modo de mejorar las prácticas del maestro (con modelos basados en la investigación acción) que, si bien abren una línea interesante, no alcanzan a cubrir los espacios vacantes. En este plano, se requiere crecer también en los modos de comunicación y difusión de los resultados de investigación (conferencias, publicaciones y revisión entre pares).

En esta búsqueda por dotar a las prácticas de enseñanza en la educación infantil de conceptos nuevos y claros que minimicen la “labilidad epistemológica” (Davini, 1996) con que se limitan estas didácticas especializadas, no resulta menor definir qué, cómo y para qué investigar. Estas tres preguntas -básicas a la hora de emprender una investigación-, resultan relevantes en el marco actual. Así como en la década de 1950, las propuestas de “juego trabajo” y los resultados de las investigaciones psicogenéticas desplazaron las ocupaciones y las actividades froebelianas y montesorianas, hoy en día, ante el avance de los enfoques disciplinares en las salas de niños pequeños, se necesita dotar a la didáctica infantil de nuevos modos de mirar las prácticas y pensar la tarea del maestro.

En los últimos años, se considera que el *cómo* depende del *qué*. Con esto, la metodología de la investigación reconoce que no existe un único método por el cual se llegue a la construcción de conocimiento. El método responde al problema de investigación. En este sentido, hace ya 20 años, al analizar el estado actual del conocimiento teórico y la comprensión práctica de las investigaciones sobre enseñanza, Shulman (1989) sostenía la tendencia a dar lugar a modelos y programas de investigación más complejos:

“Modelos ‘híbridos’ que mezclan experimentación con etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples, modelos denominados de proceso-producto con análisis de la mediación estudiantil, estudios con diarios personales, (y) suscitan nuevos desarrollos en la investigación sobre la enseñanza” (Shulman, 1989:11).

El surgimiento de estos *modelos*, ha generado un nuevo debate metodológico en la investigación educacional y las diferentes reacciones entre los investigadores (Cook y Reichardt, 1986; Gibaja, 1988; Forni, 1993; Achilli, 1994; Sirvent, 2007). El riesgo que se señala es convertir la investigación de la enseñanza en un caos si no se diferencian los diferentes tipos de conocimientos producidos por cada uno de estos enfoques.

Por ejemplo, Gibaja (1988) luego de analizar el debate, como contraposición entre las tendencias positivistas y fenomenológicas, enuncia tres posibles tipos de respuestas: la intolerancia, la coexistencia o la síntesis de los enfoques:

“(La primera) rechaza toda forma de eclecticismo que intente conciliar los dos modelos o paradigmas, o que tolere su coexistencia. La segunda acepta la coexistencia siempre que diferentes investigadores o escuelas de investigación admitan distintas modalidades de trabajo, o que se recomienda el uso de ambas formas dentro de la misma investigación como modo de complementar y ampliar la riqueza de la información y de los puntos de vista expuestos. La tercera posición postula la necesidad de una síntesis que supere el conflicto” (Gibaja, 1988: 88)

Para esta investigadora, la existencia de estas alternativas no hace más que enfatizar la autonomía del investigador y la racionalidad del proceder científico a la hora de plantear el enfoque metodológico que mejor resuelva los problemas planteados.

Por su parte, Goetz y Le Compte (1988) señalan que las dimensiones generación/verificación, subjetivo/objetivo, construcción/enumeración e inducción/deducción pueden considerarse como continuos entre cuyos extremos - investigación cuantitativa y cualitativa puras- se ubican todas las investigaciones. Estos *modos suposicionales* hacen referencia al carácter relativo de los modelos que no son interpretados como dicotomías. El reconocimiento de los modos subyacentes a las perspectivas teóricas y los problemas de investigación permitiría a los científicos seleccionar aquellas estrategias más compatibles con sus diseños generales (1988: 32).

En la misma línea, Sirvent (2007) plantea la búsqueda por superar el *monismo metodológico* y asumir la existencia de diferentes lógicas o estrategias que "subyacen a los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto". De esta forma, la elección de una determinada lógica estaría determinada, no tanto por la legitimidad en sí del método seleccionado, sino por la coherencia del enfoque con los procesos implicados en la resolución de los problemas planteados. Es decir:

"...el cómo se van resolviendo, en una investigación concreta, determinada formulación del problema a investigar, la implementación de determinadas estrategias para la recolección y el análisis de la información, y la concreción de determinados resultados buscados, construyen / dibujan las 'lógicas' de trabajo" (Achilli, 1994)

En la experiencia relatada al comienzo de este trabajo, el asombro frente a la construcción conceptual generada por una investigación considerada "aplicada" podría enmarcarse en esta suerte de falta de orientación general de los estudios sobre la enseñanza. Desde una mirada que otorga un papel secundario a la lógica de generación conceptual, asimilada con estudios exploratorios o iniciales, el conocimiento científico se alcanza sólo cuando se utilizan métodos de corte experimental o verificacionistas. La pedagogía o la didáctica, al producir conocimiento desde enfoques considerados de menor jerarquía epistemológica, quedan a mitad de camino.

Ahora bien, construir una didáctica específica para la educación de niños menores de 6 (seis) años requiere no sólo "describir" buenas prácticas sino, también, iniciar un proceso investigativo sobre estas prácticas. Desde el qué investigar, se necesita dotar a la didáctica de conceptos y nuevas interpretaciones que nutran el campo teórico y permitan comprender las formas de enseñar a niños pequeños. Situándonos en el para qué investigar, es necesario elaborar "constructos" teóricos que nutran una nueva agenda (Litwin, 1998) para pensar las prácticas de enseñanza en la educación infantil y permitan superar la organización disciplinar que se ha instalado y que no da cuenta de la especificidad propia de las formas de enseñar en la educación inicial. Con esto, al menos en el campo de la infancia, podría superarse el "sentido común" con el que suelen pensarse los espacios y las actividades que se les proponen a los niños y se avanzaría en torno a las preocupaciones relativas a la calidad de la educación que se brinda.

Con respecto al cómo se investiga, reconociendo el qué y teniendo en claro el para qué, en el punto siguiente trataremos de enunciar algunas características que asume la investigación didáctica en el marco de los debates actuales y a partir de un ejemplo.

2. Las lógicas en uso: el caso de la investigación sobre la relación entre juego y enseñanza

La existencia de diversos enfoques alternativos no hace más que enfatizar la autonomía del investigador y la racionalidad del proceder científico a la hora de plantear la orientación metodológica que mejor resuelva los problemas planteados. La bondad de un enfoque o una lógica resulta de la posibilidad de articulación entre los procedimientos metodológicos y el contexto teórico que subyace en la definición del problema. En estos continuos epistemológicos, se apoya la triangulación en tanto combinación de metodologías en el estudio de un fenómeno (Jick, 1979; Cohen y Manion, 1990).

El oficio del investigador es el que entra en juego a la hora de definir qué perspectiva responde mejor a los problemas que pretende estudiar. El desarrollo de metodologías de investigación adecuadas al objeto de estudio obliga al investigador a repensar los fundamentos de su trabajo y construir los procedimientos metodológicos que le permitan responder a sus preguntas. Esta posición pragmática o de "lógica en uso" es la que define el estilo cognoscitivo del investigador (Gibaja, 1988: 91) y se diferencia de las "lógicas reconstruidas" propias de los modelos idealizados presentes en los textos de metodología.

En mi caso, explicitar la “lógica en uso” posibilita avanzar en la elaboración de aquellos procedimientos que mejor me han permitido estudiar al hecho educativo y encontrar respuestas desde el interior de las aulas sin que esto torne a la investigación en una respuesta normativa o prescriptiva de las prácticas.

Dado que los aspectos referidos al cómo investigar están anclados en el objeto y el problema que se define, trataré de caracterizar la lógica en uso a partir de mi trabajo sobre la relación entre el juego y la enseñanza en las salas de niños de jardín de infantes (Sarlé, 2000; Sarlé y Rosas, 2005; Sarlé, 2006). Espero que este aporte resulte útil para comprender algunas cuestiones vinculadas con la producción de conocimiento, específicamente en el campo de la investigación didáctica.

Como enfoque metodológico, en mis estudios sobre el juego y la enseñanza he asumido el paradigma de la *comprensión* dado que me permite una mejor aproximación a la complejidad del objeto *juego* específicamente situado en el *contexto escolar*. Ahora bien, en el continuo epistemológico señalado por Goetz y LeCompte (1988), suelo emplear métodos diferentes para el abordaje del objeto. Para el estudio de la vida cotidiana, utilizo un diseño cercano a la etnografía pero también proyecto, conjuntamente con los maestros que participan del estudio, modos de intervención específicos para situaciones que no resultan fácilmente observables. Una lógica más deductiva que inductiva y, por momentos, más verificativa que comprensiva (situaciones inducidas pero observadas en contextos naturales).

La idea matriz que atraviesa la investigación establece el carácter *contextualizado* del estudio del fenómeno y el predominio del análisis cualitativo de modo tal que, aún los resultados de la aplicación de métodos que suponen cierta manipulación del objeto, son analizados en el contexto cualitativamente. De esta manera, se complementan los modos de operar propios de la etnografía con experimentos de tipo informal (situaciones inducidas en las que el entorno es deliberadamente manipulado) con el objeto de construir datos especiales para la reconstrucción del fenómeno estudiado.

A partir del análisis de los datos, en la presentación de los resultados, suelo incluir la producción de metáforas y analogías. Por lo significativo de este tipo de conceptos, me gustaría detenerme en las ventajas que conlleva su utilización en la investigación.

El uso de analogías y metáforas siempre ha tenido un lugar especial en la investigación científica por su capacidad para generar hipótesis o su valor en la argumentación. Por ejemplo, para Copi (1962), el valor de la analogía reside en su capacidad descriptiva. Por su parte, las metáforas surgen de estructuras básicas de nuestra experiencia y manera de pensar; “*dan expresión a realidades abstractas en términos de otras más concretas, del universo de acción y experiencia humanas*” (Lakoff y Johnson, 1998: 24). Gran parte de la actividad conceptualizadora está basada en la manera en que nuestros sistemas de metáforas estructuran nuestra experiencia. Su uso en investigación no resulta un “*desvío del sentido literal*” (Eisner, 1998: 130) sino que son formas particulares de construir los procesos de significados (Nubiola, 2000).

La metáfora ilumina ciertos aspectos o atributos de un objeto, un evento o una situación y, por tanto, lleva nueva información acerca de éstos. Podríamos decir que las metáforas son vividas de manera que presentan información de una forma particularmente concreta y ayudan aclarificar el significado de situaciones complejas; expresan lo inexpresable, es decir, contienen ideas que no pueden ser dichas en forma literal. Por último, son informacionalmente compactas y aumentan la eficiencia comunicacional del concepto presentado (Tripp, 1990). El poder de la metáfora y la analogía es contextual, “*insinúa imágenes e incitan a examinar la situación y su contexto desde ángulos variados*” (Gibaja, 1993: 25). Por su capacidad descriptiva, son radicalmente cualitativas y su valor de verdad se mide por su capacidad para “*captar intelectualmente sistemas que operan de modos misteriosos para nosotros*” (Dickmeyer, 1989:152).

La utilización de analogías y metáforas resulta clave a la hora de “*comprender el clima, la diversidad de circunstancias o las formas de interacción que típicamente se encuentran en las aulas y que afectan la instrucción*” (Gibaja, 1993: 25)

Dos ejemplo, surgidos de la investigación sobre el juego, pueden ayudarnos a captar su importancia. El primero de ellos nos permite dar cuenta de la pregunta sobre la distancia entre "el decir y el hacer" de los maestros en relación con el juego. La metáfora construida fue la de "*textura lúdica*". Este concepto me permitió mostrar cómo el juego en la escuela asume una gama amplia de posibilidades conformando un entramado particular que subyace como subestructura a todas las decisiones del maestro. En este sentido, las prácticas de enseñanza están matizadas por ciertas características lúdicas como el grado de libertad en los movimientos, la distribución de los objetos y los niños, el humor o el chiste, el suspense en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños, etc. Las diferentes acciones se asientan en un ámbito lúdico en el que se intercambian frases o guiños traviesos que tornan en juego la seriedad de la propuesta y en donde se utiliza la imaginación como forma de monitoreo del ambiente. Cuando el maestro dice "todo es juego en el Jardín", en realidad se está refiriendo a esta subestructura que tiñe la vida cotidiana aún cuando el juego no aparezca "directamente" en las actividades que realiza, los permisos para jugar que ofrece y los materiales disponibles.

Con respecto a las analogías, el concepto de "figura y fondo" en relación con los contenidos y el juego permiten comprender cómo maestros y niños otorgan un sentido diferente a las propuestas de enseñanza cuando están elaboradas a partir de juegos como, por ejemplo, un juego de tablero. Para el maestro, el contenido que quiere enseñar (conteo y sobre conteo) es lo más importante de la propuesta. La *figura* enfrenta al *fondo* que como medio utiliza para enseñarlo (el juego de la oca). Sin embargo, cuando presenta su propuesta a los niños, para ellos, la *figura* pasa a ser el juego, la posibilidad de jugar con los dados, las fichas y el tablero. El *contenido* es el *fondo*; conocerlo permite jugar mejor... pero sin conocerlo, también puedo mover las fichas, avanzar en el tablero y llegar a la meta. Este cambio de "prioridades" o "miradas" con respecto al modo en que los actores (maestros y niños) *leen* el juego y el contenido en las actividades permite comprender por qué resulta tan complejo proponer juegos para enseñar contenidos específicos y el frágil equilibrio que suele observarse entre las intenciones del niño y el maestro en una misma actividad (Sarlé, 2006).

Las características que hemos enunciado hasta aquí dan pistas sobre el modo en que la investigación didáctica puede ir construyendo herramientas de operar propias que se inscriben dentro de las orientaciones actuales en investigación didáctica. Es decir, muestran cómo se puede situar en el aula y los contextos de enseñanza el estudio de los fenómenos que allí acontecen ofreciendo conceptos que facilitan la comprensión de las prácticas de enseñanza:

"Estos le permiten a la didáctica superar su dimensión técnica, tanto al proporcionar explicaciones en torno a la comprensión como al inscribir sus interrogantes en la búsqueda de las situaciones que orientan o favorecen los aprendizajes por su adecuación con los fines que se persiguen" (Litwin, 1998: 148).

Por otra parte, los aspectos considerados permiten delimitar una suerte de estilo o modo de operar útil. Las decisiones se toman en función de las categorías interpretativas construidas y la necesidad por encontrar formas de presentación de los resultados que facilitan la comprensión de los fenómenos y la resolución de los problemas propios:

"Las investigaciones didácticas, tal como las planteamos, reconocen su carácter explicativo, se inscriben en los contextos de práctica en las que se llevan a cabo y adquieren sentido didáctico en tanto se reconocen entramadas por categorías históricas, sociales y políticas en relación con los fines de la enseñanza" (Litwin, 1998: 155).

De este modo, avanzamos en el desarrollo de nuevas perspectivas de análisis que, ayudando a reconstruir las prácticas, generan miradas en torno a su mejoramiento en relación con la profesión docente (Litwin, 1998: 165).

3. Investigación y Didáctica en la Educación Infantil

Para el caso de la enseñanza en escuelas para niños menores de 6 (seis) años, la situación actual muestra que las prácticas de enseñanza plantean desafíos que no se resuelven simple-

mente desde las didácticas especializadas o la psicología y que se requiere una mirada global para poder darles significación. La pregunta que podríamos hacernos es cómo darle consistencia a una didáctica específica en un nivel de enseñanza que permita articular los aportes de las diferentes didácticas disciplinares dentro del contexto en el cual se elabora el proyecto pedagógico. Tal como señalamos en un comienzo, aparece la necesidad por considerar aspectos globales tales como la organización de la escuela infantil (objetos, materiales y ambiente); la organización y la distribución del tiempo y el espacio; la configuración de las relaciones sociales; las estructuras y las formas de presentar las actividades; los métodos de trabajo; el lugar del juego y los hábitos de la vida cotidiana; etc.

La pérdida de los aspectos tradicionales del nivel y su ritualización; la adopción de actividades propias de otros niveles de escolaridad (o primarización del jardín); el tecnicismo que se observa en muchas de las prácticas cotidianas; y fundamentalmente, la falta de una trama descriptivo-interpretativa en relación con los problemas del nivel son algunas de las deudas pendientes que debe afrontar la elaboración de esta didáctica. Recuperar algunos de estos problemas significaría retomar orientaciones que, a lo largo de la historia de la educación infantil, han sido abordados desde resoluciones técnicas más que teóricas.

En mi caso particular, las investigaciones realizadas en torno al juego situado en el aula infantil buscaron iniciar el desarrollo didáctico de uno de los conceptos fundantes del Nivel Inicial como es el juego. La intención no fue tan sólo comprender cómo aparece el juego en las escuelas infantiles sino poder elaborar categorías interpretativas que permitieran avanzar en la construcción de situaciones de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1988) que ofrecieran a las teorías de las cuales se nutre un marco posible *sobre y para* la acción pedagógica en las salas. De alguna manera, la posibilidad de conceptualizar al juego como elemento clave de la didáctica de la Educación Infantil podría ser un punto de partida que, como bisagra, articule la relación entre la didáctica general, la psicología y las didácticas disciplinares.

Bibliografía

- Achilli, E (1994) Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos. IDES. Buenos Aires. 9 y 10 de Junio de 1994.
- Camilloni, A.W. de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Cohen, L y Manion L. (1990) Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Copy, I. (1962) Introducción a la lógica. Buenos Aires: EUDEBA
- Cronbach, L. (1973) Disciplined inquiry, en *Philosophy of educational research*. Ed. H.S. Broudy et al. Wiley and Sons. (traducción R.E. Gibaja).
- Davini, M.C. (1996) “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales” en: Camilloni, A.W de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1995) Didáctica. Aportes para una polémica. Buenos Aires: Rei Argentina - IDEAS - Aique.
- Dickmeyer, N. (1989) “Methaphor, model and theory in education” en: Teacher College Record, 91
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G (1988) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en: Wittrock, M. (1988). La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

- Forni, F. (1993) "Estrategas de recolección y estrategias de análisis en la investigación social" en: Forni, F., Gallard, M. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993). Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Geertz C. (1992) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa
- Gibaja, R. (1986) El mundo simbólico de la escuela. Oaxaca: Instituto de Investigaciones sociológicas. Universidad Autónoma "Benito Juárez"
- Gibaja, R. (1988) "Acerca del debate metodológico en la investigación educacional" en: La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo. N° 103. OEA, pp. 81-94.
- Gibaja, R. (1993) El tiempo instructivo. Buenos Aires: Aique
- Gibaja, R. (inédito) Los conceptos en la investigación educativa. Material inédito
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Jick, T. (1993) "Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: Triangulación en acción" en: Bertaux, D. y Jick, T. Metodología de investigación cualitativa. Documentos de trabajo. Buenos Aire: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Kleining, G., Witt, H. (2001) Discovery as Basic Methodology of Qualitative and Quantitative Research. Forum Qualitative social research. Volume 2, No. 1 - February
- Kneller, G. F. (1969) La lógica y el lenguaje en la educación. Buenos Aires: Troquel.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998) Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra.
- Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en: Camilloni, A.W de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo" en: Carretero, M; Castorina, A.; Baquero, R. (comp.). Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique.
- Nubiola, J. (2000) "El valor cognitivo de las metáforas" en: Pérez-Ilzarbe, P. y Lázaro, R. (Eds.) Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores. Cuadernos de Anuario Filosófico N° 103
- Sautú, R. (2003) Todo es teoría. Buenos Aires: Lumiere
- Sarlé, P. (2000) Juego y aprendizaje. Los rasgos del juego en la educación inicial. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2005) Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Shulman, L. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en: Wittrock, M. (1989). La investigación en la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós - MEC.
- Sirvent, M. T. (2007) El proceso de investigación. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra Investigación y Estadística Educacional I.
- Smith, B. O. y Ennis, R. (1971) Lenguaje y conceptos en la educación. Buenos Aires: Ateneo.
- Tripp, S. (1990) Metaphor and instruction. Presentación en la Conferencia Anual de la Asociación para la comunicación y tecnología educacionales, Anaheim, California.
- Zarazaga, J. M. (1979) Lenguaje educativo y Teoría pedagógica. Madrid: Anaya.

4

ACERCA DE LOS DEBATES Y LAS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN DE NIÑOS PEQUEÑOS



Quiero tiempo pero tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado
adentro de un despertador.
María Elena Walsh. Marcha de Osias

BUSCANDO SENTIDOS PARA LA CRIANZA Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS - *Lucía Inés Moreau de Linares*

Adultos responsables

Cada niño o niña que nace en el planeta porta millones de años de evolución y las múltiples generaciones, a lo largo de la historia de la especie, le han dado sentidos diversos a las necesidades infantiles. Hoy hablamos de cuidar, criar, educar y humanizar. Las culturas y los individuos les dan a estos conceptos significados particulares y actúan en consecuencia. Comprendemos de diferente manera porque captamos indicios en función de nuestros conocimientos, nuestras experiencias y el tiempo histórico que nos toca vivir. Podríamos decir que las claves, las pistas o los indicadores para comprender son construcciones sociales y personales que vamos organizando en función del objeto de estudio o trabajo y procuramos consensuar para poder compartirlas.

Consideramos que el concepto de Representación Social puede aportar a esta idea. Las representaciones sociales son entendidas como una forma de pensamiento de sentido común o cotidiano que es elaborado y transmitido socialmente. Moscovici (1988) toma este término de Durkheim y, tal como señala Jodelet (2002), actualmente es utilizado ampliamente en las Ciencias Sociales. Se trata de pensamientos, valores y creencias que nos sirven para interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana. La noción de representación social nos ubica en la intersección de lo psicológico y lo social. Las representaciones sociales son entendidas como formas prácticas de organización que contienen características del entorno social, material e ideal que orientan las conductas y las comunicaciones (Jodelet, 1988). Pueden presentarse de formas variadas, imágenes que condensan un conjunto de significados o sistemas de referencia que nos permiten interpretar situaciones. Las mismas aportan al establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural. Este conocimiento se construye a partir de las experiencias personales, las informaciones, los conocimientos científicos y los modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la educación, la tradición y la comunicación social.

Moscovici (1988) describe dos procesos generales para explicar de qué manera un grupo transforma en familiar y propio algo que resulta nuevo. Estos procesos son el anclaje y la objetivación. Por anclaje, se entiende el proceso de asimilar lo nuevo a lo que ya existe. Por objetivación, se entiende el fenómeno por el cual cuestiones abstractas se hacen concretas, se materializan en una imagen o figuras, se forma un "núcleo figurativo" sobre la misma y se naturalizan los conceptos. Estos procesos facilitan la transmisión de un esquema conceptual al saber cotidiano.

Si pensamos qué se entiende en nuestro medio, por ejemplo, por niños "desatentos e inquietos" podremos acercarnos a este concepto. El trastorno de déficit de atención e hiperactividad (en adelante: ADDH) genera gran preocupación entre los profesionales de la salud dada su enorme difusión que ha llegado a la búsqueda de un diagnóstico temprano y el abuso de medicación en niños pequeños. Existen jornadas y congresos en donde se debate este fenómeno de difícil diagnóstico (Banasayag, 2007). Más allá de los debates científicos, el ADDH está en el conocimiento y el vocabulario común de padres y madres de niños de jardín, en algunos contextos con la aceptación de la medicación desde la sala de tres años. Cuando un niño pequeño de dos o tres años deambula, se mueve por la sala y se lo ve algo inquieto, es probable escuchar tanto por parte de maestros como padres que tiene "principio de ADDH". El concepto se ha naturalizado y corrido del ámbito específico en donde debe ser comprendido en su complejidad.

Es sabido que recién se puede diagnosticar un déficit de atención cuando los niños han tenido la posibilidad de madurar y desarrollarse. En este sentido, es absolutamente normal que los niños de tres años sean inquietos, curiosos y nos abrumen con preguntas todo el tiempo. La cuestión tiene que ver acá con cómo el adulto comprende, contiene y da respuesta a los intereses infantiles. La realidad muestra que, más allá de las múltiples diferencias entre los humanos, los adultos -como miembros más expertos de cada comunidad- organizamos las actividades y los

entornos en donde participan los niños. De esta manera criamos, cuidamos y los introducimos en nuestra cultura. Estas actividades las hacemos siempre, ya sea de manera explícita o implícita, anticipada y planificada o espontánea y contingente. En cada objeto que elegimos para acercarle al pequeño, en los permisos y las prohibiciones que les transmitimos, están implícitas nuestras expectativas. Estas no sólo son individuales sino que portan tradiciones que las trascienden. Adultos y niños se van desarrollando conjuntamente y, a partir de sus interacciones, transforman el mundo, el entorno en el que viven y se transforman mutuamente.

Sabemos que los niños y las niñas requieren de adultos para su crianza pero no basta que estén junto a él, lo alimenten y bañen, el ser humano para desarrollarse necesita que alguien más experto se haga responsable de su vida y que, además de vincularse cariñosamente con él, organice una trama de sensibilidad, sentido y comprensión mutua. Tanto la familia como la escuela deberán prodigar ternura para favorecer el desarrollo infantil. Tal como señalara Fernando Ulloa (1995), se trata de una instancia psíquica que es fundadora de la condición humana y el tiempo de la invalidez infantil es el escenario en donde actúa la ternura. Para poder desarrollar ese vínculo, se requiere de la empatía y el miramiento como componentes fundamentales. Tener miramiento, dice Ulloa, “es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. Es germen inicial y garantía de autonomía futura del infante” (1995: 136). La empatía es la comprensión mutua que permite suministrar calor, alimento, arrullo o palabra en el momento adecuado. Si el encuentro es eficaz, genera en el infante confianza y se va formando la convicción y la seguridad en la existencia y la bondad del suministro ajeno a él, esto le permite también confiar en su posibilidad de demandarlo.

Considero que tanto los padres, las madres como los educadores del nivel inicial, que en nuestro país se ocupan de la educación de los pequeños desde los cuarenta y cinco días de vida hasta los cinco años, cumplen tareas de cuidado y enseñanza, obviamente con las características que los diferencian por sus funciones. El comportamiento de las madres y los padres estará más sesgado por la intuición y la inmediatez mientras que en los docentes predominará la planificación, la reflexión y la evaluación de sus acciones y las de sus pequeños alumnos.

La actividad contemplativa infantil

Las primeras acciones infantiles son acciones contemplativas. Bajtín (2005) señala que la contemplación es activa y productiva, une y ordena la realidad. Podemos pensar, entonces, que los niños van construyendo su mundo y su entorno familiar a partir de diferentes elementos. Llamamos “mundo” como forma genérica para definir el entorno cotidiano de un bebé o un niño pequeño, que está habitado por las personas que lo cuidan y se vinculan con él, los espacios, los objetos concretos y reales con los que interactúa, los sonidos que forman parte de su ambiente, las emociones y las sensaciones de sus experiencias personales.

La constitución del niño se va produciendo a medida que organiza sus experiencias dentro de las estructuras en donde vive: familia y escuela, por ejemplo. Estas experiencias presentan discontinuidades, se conjugan emociones y situaciones agradables y comprensibles con otras desconcertantes e inquietantes que pueden producir inseguridad o desagrado. De esta manera, se irá insertando en su realidad, es decir, irá dando sentido a algunos acontecimientos de su vida cotidiana.

Las interacciones humanas se caracterizan por provocar y captar estados subjetivos en los otros sin que medien palabras. Esto se hace muy evidente desde las comunicaciones iniciales entre el recién nacido y su madre o su padre que podemos definir como un vínculo de mutualidad. Donald Winnicott (1991) define con este término a las primeras comunicaciones entre el adulto y el infante que permite las regulaciones y las adaptaciones mutuas. Se trata de una forma de comprensión primaria con los niños y las niñas pequeños que nos permite tener conductas de abrigo, alimento y acunamiento en función de las señales que captamos en ellos. Sobre estas comprensiones, los niños van construyendo el sentido de lo real y lo esperable en las interacciones sociales. También, van desarrollando sentimientos de mayor o menor seguridad y

confianza en las figuras adultas con quienes interactúan. La preocupación inicial y las conductas suficientemente buenas permitirán que se vaya instalando un espacio de encuentro entre ambos participantes. Se utiliza acá el concepto de experiencias sensibles en sentido winnicottiano (1972), experiencias que tienen lugar en el espacio transicional, asociadas a vivencias espontáneas y creativas que son sede del jugar y posteriores experiencias sensibles y culturales que tendrán lugar a lo largo de la vida. Estos espacios facilitarán la comunicación y la comprensión y permiten ir reconociéndose mutuamente en la interacción. Muestran, también, la diferencia sustantiva con las conductas automatizadas que, si bien pueden incluir ciertos aspectos de cuidado, no brindan el "holding" o la contención emocional necesaria para favorecer la integración del ser y el desarrollo potencial del niño.

Freud (1896) se refiere a la peculiaridad de estos momentos, ya que los niños pequeños no pueden poner en palabras estas experiencias iniciales, y la define como lo "intraducido". Eso no puede representar simbólicamente lo va constituyendo ya que permanentemente está percibiendo y organizando su mundo de experiencias. Estas tareas están en nuestra naturaleza humana y, a partir de los primeros vínculos, irá desarrollando sentimientos de seguridad o incertidumbre y podrá confiar y buscar ser atendido y comprendido. Por el contrario, si el entorno no resulta ser suficientemente favorable desarrollará medios para adaptarse también a su entorno social con mayor o menor dificultad, podrá enfermarse y hasta dejarse morir si la realidad le resulta insoprible y no logra encontrar a nadie que se haga responsable de su vida.

Mallinckrodt (2000) señala que aquellos niños que logran desarrollar sentimientos de seguridad durante la infancia pueden explorar el entorno físico y, ante alguna situación interna o externa que les genera inseguridad, tienen la posibilidad de recurrir a alguna figura de sostén. Esta confianza en el otro se irá transformando posteriormente en representaciones interiorizadas de autoconfianza. Se podrán apreciar, entonces, conductas de mayor autonomía y la capacidad de jugar solo. En otra condición, se encuentran aquellos niños y niñas que son ignorados o rechazados como forma habitual de vínculo. Estos niños "desactivan" sus intentos de solicitar sostén y contención afectiva, acostumbrados a la escasa o nula respuesta ante sus demandas. Otro tipo de características se observan en las interacciones de niños pequeños cuando los adultos que se ocupan de la crianza son inseguros o contradictorios, como forma bastante estable de relacionarse con ellos. En estos casos, se observa que generalmente los niños desarrollan conductas de hipercontrol y exageran las expresiones de desamparo cuando éstas aparecen. Son niños que manifiestan angustia, lloran y tardan en encontrar consuelo.

Durante los primeros años de vida, los niños pequeños organizan sus conductas adecuándose a las cualidades y las características de las personas, los objetos con los que interactúan y las diversas situaciones en donde se encuentran. La comprensión es una cuestión de contexto; los objetos o las personas no están suspendidas en el espacio ni separadas entre sí. Las percepciones y las comprensiones infantiles son complejas y vinculan a personas, estados emocionales y objetos otorgándoles sentido en su conjunto. Adultos y niños van construyendo conjuntamente su manera de entenderse. Esa comprensión les permite compartir y anticipar ciertas acciones como por ejemplo: el momento del baño, el paseo, el cuento, el juego, el trabajo y las rutinas diarias de los padres.

Erikson (2000) llama diálogo lúdico a ese vínculo a través del cual el adulto cuida e incluye en la cultura a los niños. Señala que se van dando asimilaciones mutuas en la pareja de crianza que dan lugar a que se vayan conociendo y desarrollando conjuntamente pautas somáticas, mentales y sociales. Cuando el diálogo está logrado, se observará en los pequeños una alimentación fácil, sueño profundo y mirada atenta y sensible a la comunicación verbal y gestual. Durante el segundo año de vida, los avances en las coordinaciones y las regulaciones motoras de los niños darán lugar a un mayor control sobre su cuerpo y el florecimiento de las posibilidades expresivas, el juego simbólico, el lenguaje y el grafismo (Piaget, 1981).

Los niños pequeños van aprendiendo, también, a comprender las conductas, las emociones de los otros y el entorno social en el que viven. En un comienzo, la comprensión de lo que dicen los

adultos es literal, es decir, si se le dice a un nene de dos años que es "muy bueno" con tono irónico, queriendo decir que es muy travieso, sólo va a entender que estoy hablando bien de él. No tiene capacidad para decodificar segundas intenciones en los mensajes. Captar la segunda intención de un mensaje es un proceso que se empieza a construir recién a partir de los tres o cuatro años. Considerar algo gracioso y aceptar bromas implica un proceso complejo (Moreau, 2005).

Cuando el contexto que rodea al niño no favorece estas acciones de comprensión conjunta y cotidiana, las señales que recibe el pequeño "se separan" y carecen de sentido transformándose en elementos dispersos que lo desbordan y generan estados de angustia y desconsuelo. Cuando nos enojamos por ejemplo porque no come e imponemos algún tipo de sanción, hay algo que se cortó y todos los elementos de ese conjunto carecen de sentido para el niño, le aparecen desarticulados: cuchara, mano, comida, gritos, boca retando... la unidad de sentido, el formato de interacción conjunta está como "estallado", son percepciones sueltas, el entorno se torna incomprendible. Variadas son las formas de vulnerabilidad infantil: no entender, no cuidar o no enseñar generan trastornos en los niños. El adulto es responsable del entorno que le ofrece al niño y el ser mediador y guía para que pueda encontrar el sentido.

A modo de cierre

Nos podemos preguntar ¿a partir de qué elementos comprendemos, las necesidades, las posibilidades y los intereses de un niño o una niña? En realidad, partimos de rasgos aislados a partir de los cuales construimos una imagen en función de nuestras representaciones. La construimos con lo que percibimos, lo que imaginamos, el sentido que le atribuimos a sus actos y la situación en el contexto de su producción.

Por el contrario, el pequeño infante empieza a verse por primera vez mediante la mirada de la madre y comienza asimismo a hablar de sí empleando los tonos emocionales y volitivos de ella (Bajtin, 2005, p. 51). Podría decirse que las "definiciones" de sí mismo, el valor y el sentido que le dan sus padres y sus adultos próximos en su crianza provienen de éstos. En consecuencia, en los inicios de la vida no hay imaginación ni atribución de sentido, la mirada fija y contemplativa infantil va atentamente posándose sobre pistas visibles que le permitirán anticipar las rutinas y decodificar los afectos.

Podemos decir que criar y educar en los primeros años de vida, promoviendo la salud, requiere de conocimientos científicos, espíritu artístico e impulso vital. Los conocimientos científicos son los que nos permiten conocer más sobre el desarrollo infantil, la educación infantil, los medioambientes saludables y las consecuencias negativas que se producen, especialmente durante los primeros años de vida cuando no están dadas estas condiciones biopsicosociales.

¿Por qué hablar del espíritu estético o artístico? Porque el arte une y liga elementos, que existen y están separados, dándoles sentido. "Un todo es mecánico si sus elementos están unidos solamente en el espacio y el tiempo mediante una relación externa y no están impregnados de la unidad interior del sentido. Las partes de un todo, aunque estén juntas y se toquen, en sí son ajenas una a la otra", nos dice Bajtín (2005). Cuando hay muchas directivas de afuera, consignas, órdenes y límites se tiende a responder en espacio y tiempo con escasa presencia del sentido interno. Las conductas, en realidad respuestas, carecen de relación unas con otras, están juntas y se tocan pero son ajenas unas a otras. Lo mismo sucede con las personas, los niños en el aula o los integrantes de una familia, no basta con estar juntos para vincularse, pueden estar juntos pero sentirse ajenos el uno del otro. Criar y enseñar requieren de esa artesanía, esa manera de tejer los vínculos en las interacciones.

Hablar de vida o impulso vital en este contexto hace referencia a diferenciarlo del sobrevivir. Podemos pasar muchas horas de nuestra existencia respondiendo o reaccionando a las situa-

ciones externas, cumpliendo con las tareas que teníamos previstas pero, en realidad, estamos como ajenos a lo que hacemos, poco implicados, es ahí en donde se da una especie de adormecimiento del impulso vital, creador, eso que hace del hombre un ser original. Estas situaciones se producen muy habitualmente cuando estamos en contextos de extrema tensión, urgidos por dar respuesta a múltiples situaciones que se nos presentan simultáneamente. Es un mecanismo adaptativo que desarrollamos justamente para no sucumbir, por eso lo definimos como supervivencia. En esas situaciones, nos sentimos poco creativos, fatigados e insatisfechos.

Es por esto que entendemos que para promover la salud, tanto en la escuela como el hogar, es necesario establecer vínculos espontáneos, estables y confiables pero, además, generar espacios de juego y promover expresiones sensibles y creativas. Las interacciones requieren ser cariñosas, estables e inteligentes (Moreau, 2001) acordes a las posibilidades infantiles. El docente, al organizar el ambiente apropiado para su grupo en el aula ya sea para jugar, comer, dormir o cualquier otra actividad, está transmitiendo conocimientos, normas, valores personales y sociales además de querer lograr determinadas metas conscientemente. Tiene conocimientos sobre educación y desarrollo pero pondrá su creatividad e impulso vital para producir su tarea. Sabrá evitar las formas que hay que respetar en toda instancia escolar, los bloques horarios, los trámites administrativos y las evaluaciones cuantitativas para no "bajar los brazos" y coartar su creatividad. Padres y docentes deberán superar el sentimiento de agobio producido muchas veces por la vida sobresaturada de estímulos e intensidades que parece no dar lugar a la contemplación ni tener tiempo para quedar suspendido ante un poema, una imagen, un sonido, una mirada o un aroma.

Teniendo en cuenta que cada momento histórico va creando al lector, el narrador, el observador de su época, ya se trate de contemplar y comprender la vida, la naturaleza o las producciones culturales del hombre, procuraremos resaltar algunas claves que hoy consideramos esenciales para favorecer el buen desarrollo de la crianza y la educación en los niños pequeños.

Encontrar tiempo para observar es necesario para comprender los actos infantiles captando su sentido en función del contexto que se producen. También es dar tiempo para que los niños contemplen, observen y organicen sus experiencias.

Construir sentidos conjuntos permite no automatizar el cuidado ni la enseñanza. Estar implicado es dejarse sorprender por las señales de cada niño en su singularidad y adecuarse organizando acciones conjuntas, bromas y juegos compartidos. Es responder, también, en actos y posturas del cuerpo ya que nuestros gestos y nuestra mirada contienen mensajes que son comprendidos por los pequeños. La comunicación se inicia desde el comienzo de la vida y antecede a la comunicación verbal.

Encontrar tiempo para cuidar de manera pensada, tranquila es estar disponible para ser visto y demandado. Estar ahí para que el otro nos busque o se aleje demostrando mayor autonomía, es estar a disposición de las necesidades del otro. Cuidar de manera sensible y responsable es prodigar ternura y buen trato y sienta las bases para desarrollar el cuidado de sí mismo y los otros en los niños pequeños.

Proponer desafíos acordes al desarrollo infantil. En esta clave se requiere aunar conocimientos científicos, espíritu artístico y mantener vivo el impulso creador. Es sentirnos responsables de cada nuevo ser desde nuestro lugar de adultos encargados de la crianza y la educación. Enseñar es transmitir saberes acumulados, tradiciones, generar interrogantes e ir ofreciendo nuestras respuestas.

Desarrollar la sensibilidad para comprender diferentes lenguajes y expresarse también de variadas maneras es acercar a los niños al mundo de las manifestaciones naturales y culturales. La naturaleza existe, las montañas, los cielos, los cuadros, las músicas, las piezas teatrales y los libros también existen, ¿de qué manera vinculamos a los niños desde pequeños con estas expresiones humanas? Compartir imágenes, músicas o cuentos es una forma de transmitir nuestros valores, tradiciones y conocimientos. Cada cultura va produciendo y modificando complejas

tramas de sentidos.

Cuidar y enseñar es dejarse sorprender por el nuevo ser que va emergiendo en su propia autoconstrucción, es respetarlo reconociendo que es un ser diferente de mí pero también encontrar juego y diversión en esa tarea, ese descubrimiento también permitirá que emerja la maestra, el maestro, el padre o la madre en el propio proceso de autoconstrucción de cada individuo en interacción con otros. Es sentir una seguridad interior que hace que levante la cabeza y mire hacia el futuro y comprenda que mi acción responsable es importante para ese niño y que, por pequeña que me parezca, en ese momento estará transmitiendo conocimientos, cuidado y deseos de vivir.

Bibliografía

- Bajtin, M. (2005) Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI
- Benasayag, L. (2007) Deconstrucción neurológica del llamado "ADHD". En L. Benasayag, J. Vasen, M. Rodolfo, G. Dueñas, Untoiglich, G. Ferreira y otros. (2007) ADHD. Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado? Buenos Aires: Noveduc
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999) "Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?" En: De Sarmiento a los Simpsons. Buenos Aires: Kapeluz
- Erikson, E. (2000) El ciclo vital completado. Buenos Aires: Paidós
- Freud, S. (1896) Los orígenes del psicoanálisis (cartas Nº 45 y 46) Obras completas. Ballesteros (1968) Madrid: Biblioteca Nueva
- Jodelet, D. (2002) El estado actual de las Representaciones Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Psicología. Seminario para Maestría en Psicología Social. México
- Mallinckrodt, B. (2000) Attachment, social, competencies, social support, and interpersonal process in psychotherapy. University of Missouri. Psychotherapy Research 10 (3) 239-266
- Moreau de Linares, L. (2005) "La inteligencia social en el aula" en: Soto, C. y Violante, R. (comps) En el Jardín Maternal Investigaciones, reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Paidós
- Moreau de Linares, L. (2001) Lo individual y lo social en el desarrollo humano. En León, A. de; Malajovich, A. y Moreau de Linares, L. (2001) Pensando la educación infantil. Barcelona: Octaedro
- Moscovici, S. y Abric, J. (1988) Psicología Social II. Barcelona: Paidós
- Piaget, J. (1976) Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique
- Winnicott, D. (1991) La experiencia de mutualidad entre la madre y el bebé. En Exploraciones Psicoanalíticas I. Buenos Aires: Paidós
- Winnicott, D. W. (1972) Realidad y Juego. Buenos Aires: Granica.

DEBATES Y CLAVES PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS - Rosa Violante

Pensar la Educación de los niños menores de 3 años nos posiciona frente a una realidad sumamente compleja y polémica. En consecuencia, la presentación que sigue constituye un aporte parcial centrado en el planteo de algunos debates político-pedagógicos en los cuales se reconocen posiciones antagónicas, aparentemente irreconciliables, que entendemos han de formar parte de los análisis posibles de una realidad caracterizada por la coexistencia de perspectivas que implican interpretaciones relativas y diversas.

Dentro de este contexto, nos proponemos también presentar algunas "claves" para pensar -compartiendo un compromiso político, social y pedagógico- posibles respuestas a la demanda que plantean nuestros niños, sus familias y al justo derecho que les corresponde de recibir una educación de calidad durante los tres primeros años de vida.

Primer debate:

El lugar y responsabilidad del Estado y sus diferentes áreas de gobierno en la definición de políticas públicas y seguimiento de planes de acción para la Educación de los niños menores de 3 años.

En la Argentina, la respuesta que se ofrece a la demanda de educación para los niños menores de 3 años resulta crítica. Se han ido constituyendo y asentando diversos tipos de instituciones y modalidades alternativas en el ámbito de la atención a los infantes.

I) Existen diversos tipos de instituciones:

Jardines Maternales, Jardines Integrales, Escuelas Infantiles (dependientes del Ministerio de Educación), Jardines Comunitarios, Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Crianza, Comedores Infantiles con extensión horaria, Salas Cuna, Salas de Juego, Ludotecas, Guarderías (algunas dependientes de DGEP Dirección General de Educación Privada, otras de ONG Organizaciones No Gubernamentales, o de Sindicatos, o de Comunidades Religiosas, otras dependientes del Ministerio de Desarrollo Social, otras de Universidades, etc.). Algunos de estos establecimientos dependen de organismos de gestión estatal, otros de gestión privada, varios a cargo de organizaciones sin fines de lucro, ONG, organizaciones barriales, comunitarias, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas. (...) "desde el punto de vista organizacional es posible afirmar que los servicios de atención de niños de 0 a 3 años incluyen propuestas con diferente grado de complejidad.¹

Cada uno de los tipos institucionales presenta diversas características en términos de potencialidades y déficit".²

En la mayoría de los casos los establecimientos o programas mencionados, dependen de un organismo que, por sus competencias legales, no está habilitado para regular, gestionar o supervisar servicios de carácter educativo.

En relación con los adultos a cargo de los niños, se advierte que, en algunos casos, asisten profesionales con formación específica, con titulaciones docentes y en otros casos los adultos a cargo no cuentan con formación requerida para el desempeño de su rol. En las instituciones que dependen de Ministerio de Educación trabajan docentes, en las que dependen del Ministerio de

¹Para una mayor compresión de dicha heterogeneidad se Puede consultar el cuadro 2 Pág. 19 del Documento "La Educación Maternal en la Argentina Estado de situación. Versión Preliminar-Julio 2001 que fue extraído de documento: "Aproximación preliminar a la construcción de un estado de situación de la atención educativa para niños de 0 a 3 años en Argentina" Programa de Acciones Compensatorias en Educación Ministerio de Educación de la Nación, mayo 2001)

²Ministerio de Educación. (Julio 2001) "La Educación Maternal en la Argentina. Estado de Situación"

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Desarrollo Social cuidadoras, asistentes de la primera infancia, promotoras de la crianza, "madres cuidadoras" y eventualmente maestras (generalmente a cargo de los niños más grandes).

También se hace evidente que existe gran diversidad en las características de los espacios, la adecuación y calidad de ambientes y edificios y en la disponibilidad de materiales para el juego y el aprendizaje.

Esta diversidad marca también diferencias en las Propuestas Educativas. Generalmente sucede que, aquellos niños con mayores necesidades, asisten a instituciones en las que se plantean finalidades *educativas* más restringidas, o solo centradas en la asistencia y la promoción de la salud. Se observa menor disponibilidad de materiales, ambientes físicos limitados, adultos a cargo no especializados, con lo que aumenta la brecha y la desigualdad de oportunidades para acceder a un contexto de vida enriquecedor para su desarrollo personal-social y para la posibilidad de ampliar de su universo cultural.

La educación de los niños menores de 3 años ha de ser un derecho de todos los niños, pero dado este déficit en la calidad de las ofertas³, acompañada de una clara ausencia de una estructura de oportunidades democráticas para el acceso, la Educación de los niños menores de 3 años se presenta hoy como un privilegio para algunos.

II) La diversidad de instituciones y de dependencias de las mismas marca un rasgo de interés para analizar.

En la Argentina, las instituciones que dependen del Ministerio de Desarrollo Social han surgido en respuesta a necesidades vinculadas a la supervivencia y la contención. Como se planteó en el punto anterior, cumplen finalidades fundamentalmente asistenciales y en su mayoría son atendidas por cuidadoras, madres cuidadoras, asistentes de la primera infancia. En algunos casos, también se incluyen docentes y profesionales de la salud, asistentes sociales, psicólogos, psicopedagogos. Generalmente responden a propuestas organizadas alrededor de programas, que no siempre mantienen una continuidad pedagógica.

A modo de ejemplo nombré el caso de los Jardines Maternales, hoy denominados Centros de Desarrollo Infantil (C.D.I.), que dependen de la Dirección de Niñez del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en tanto han tenido un devenir particular. Nacieron con características netamente asistenciales, poco a poco fueron incluyendo personal especializado, aunque las condiciones de contratación no son las de los docentes que trabajan en instituciones que dependen de Educación. Han recibido capacitación en servicio, y se fueron configurando - con mucho trabajo por parte de los equipos de conducción y de muchas cuidadoras con gran compromiso y saberes prácticos - en instituciones con un perfil más centrado en lo educativo.

Recientemente, y respondiendo a la ley 26233/07⁴, hoy se vuelve atrás este proceso de mejora al nominarlos *Centros de Desarrollo Infantil*. Desde nuestra perspectiva se está priorizando el requerimiento de asistencia, en lugar de incluirlo como una dimensión de la Educación Integral. La tendencia histórica por ir conformándose en instituciones con finalidades educativas se cristaliza y se detiene en lo asistencial, aunque en la intencionalidad de los actores involucrados no se descarta el interés por lo educativo, todo lo contrario. La nueva ley hoy nombra a las cuidadoras como *Asistentes de la Primera Infancia*. ¿y los docentes serán incluidos en la propuesta? Entendemos que no está previsto, quizás porque se considera una necesidad secundaria desde la mirada social de las Direcciones y Ministerios involucrados.

³Consideramos interesante que se presenten diversidad de modalidades educativas pero sin renunciar a la calidad educativa en todos los casos.

⁴Ley 26.233 es la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil. Marzo/abril 2007.

La nominación de “Centros de Desarrollo Infantil” pone el acento en acompañar el desarrollo, no en enseñar, no en educar. Los adultos - *los asistentes* - asisten no enseñan.⁵

Con todo el reconocimiento que merece la trayectoria de estas instituciones, no es posible aceptarlas como propuestas/herramientas para que el Estado cumpla con la obligación de concretar el *derecho a la educación de los niños desde que nacen*. Frente a la coyuntura social y económica actual se reconoce importante y se defiende su presencia, pero solo como alternativa circunstancial para resolver demandas, sin dejar de señalar, que resultan respuestas parciales e incompletas. Por esta razón se insiste en que son buenas propuestas del “mientras tanto” “en tiempos de transición” hasta lograr armar una oferta educativa de calidad, que pueda incluir las como instituciones supervisadas y reguladas por las autoridades educativas del país (Ministerio de Educación u otros organismos similares) cuya misión sustantiva está social y políticamente configurada para tal fin.

Si bien se reconocen carencias, la gran mayoría de las instituciones que dependen de las áreas educativas del Estado cuentan con condiciones edilicias que responden a las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, el personal a cargo de los niños es profesional docente titulado, y si bien, algunas prácticas nos muestran que la titulación no siempre conlleva un desarrollo de la tarea centrado en lo educativo, existen mayores posibilidades de “poner en cuestión” “revisar” algunos aspectos o dimensiones de la formación docente de grado y formación continua de los docentes para adecuar los desempeños.

Todo lo expresado pone de manifiesto la complejidad del problema, que no se resuelve solo con titulaciones formales (aunque se considera que han de ser el punto de partida), sino que impone pensar en los conocimientos específicos que deberían tener los adultos a cargo de los niños para asumir con idoneidad, responsabilidad y compromiso social una tarea tan particular y compleja en contextos tan diversos (y adversos).

Los adultos a cargo de la Educación de los bebés y niños pequeños deben ser profesionales docentes, pero no se excluye la presencia de madres cuidadoras, promotoras de la crianza, asistentes de la primera infancia, dado que sus saberes específicos permiten trabajar más cerca de las familias y de los niños, como *co-responsables* junto con los docentes y otros profesionales. En este sentido, no resulta tan pertinente la inclusión de docentes sólo como especialistas o asesores que concurren un día a la semana, orientando a las madres cuidadoras con su “saber experto”: La conformación de equipos, que asuman en forma cooperativa la responsabilidad de la tarea con los niños sumando saberes particulares, resultan necesarios para ofrecer una mejor propuesta a los niños. Asimismo, entendemos que la responsabilidad de conducir y orientar al equipo y al trabajo desarrollado ha de ser asumida por el educador.

Como se ve, también al analizar los modos en que se resuelve la pertinencia y calidad del personal a cargo de los niños, percibimos como se profundiza la desigualdad de oportunidades, dado que los niños con mayores necesidades obtienen propuestas que no logran desarrollar la dimensión educativa como central y abarcadora del trabajo en todas las otras dimensiones.

⁵Acerca de los Centros de Desarrollo Infantil es importante destacar que en los años 80. (...) “Se implementaron centros de desarrollo infantil dirigidos por docentes pertenecientes al Consejo de Escuela de la Provincia de Bs. As. y compartidos en la gestión con “Madres cuidadoras” Se aseguró la ampliación de coberturas de atención en salud materno-infantil” 1985. UNICEF Programa de Servicios Básicos Integrados. (...) “Aquellas formas vecinales de cooperación se institucionalizaron en espacios físicos específicos y en la figura de las madres cuidadoras. (...) En 1989, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño propone nuevos paradigmas, sin embargo la ampliación de cobertura, a bajo costo y alta replicabilidad como propuestas perdieron vigencia en el discurso aunque no en las prácticas de los programas sociales.” Este fragmento transcripto está extraído del texto: Ruiz, V. Linares, L. (2000) ¿Desarrollo o subdesarrollo infantil? Estudio comparativo sobre el impacto de las modalidades no convencionales de atención a los niños y las niñas pequeños en situación de pobreza. Buenos Aires: UNICEF.

La diversidad de instituciones y dependencias pone de manifiesto la ausencia de políticas públicas que asuman la responsabilidad de la Educación Integral para los niños pequeños. Según expresa María de los Ángeles (Chiqui) González (2007): “Una Política Pública es un impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica, una energía regulada y sistematizada que hace frente a una necesidad, interpreta un imaginario social, construye sentido en la fragmentación, moviliza la acción en la abulia y teje su red infinita de futuro en el presente del territorio. Tiene algo de solemne cuando relaciona y re-liga un pulverizado sentido de conjunto, convirtiéndose en misteriosa construcción como “artefacto” de cambio”. Reclamamos la presencia y definición de políticas públicas que asuman el compromiso social y educativo que demandan nuestros niños pequeños de ser educados y no sólo asistidos.

III) Entonces... ¿Cuál ha de ser el área de Gobierno /Ministerio al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención a los bebés y niños pequeños?

Responder esta pregunta abre una trama de complejas vinculaciones entre responsabilidades “repartidas” o “compartidas” entre Familias, Sociedad Civil y Estado, entre lo público y lo privado, entre el derecho a educarse de los niños y las necesidades de las familias. Cuestiones que se presentan en términos de dilemas: entre el cuidado (*care*) y la educación (*education*); entre lo público y lo privado en el reparto de los compromisos y en la relación entre el derecho al trabajo de los padres y madres y la atención a los niños pequeños al pensar en la calidad de la Escuela Infantil. (Zabalza 1996)⁶

El dilema entre lo público y lo privado en relación con ofertas educativas para los niños pequeños ya fue analizado hace más de veinte años por Hebe Duprat y Ana Malajovich (1987) cuando afirmaban que pensar en términos antagónicos la iniciativa privada -versus- la responsabilidad del Estado constituye una contradicción aparente que encubre la ausencia de definiciones políticas. Estas contradicciones aparentes, frente a la responsabilidad de la crianza de los niños pequeños de 0 a 3 años, hacen visible lo polémico y controvertido de pensar su educación fuera de los hogares.

Si para el imaginario social “no hay mejor educación para el niño menor de 3 años que la que le ofrecen las familias”, y se piensa que el niño se ve obligado por necesidad de trabajo de los padres a acudir a otros ámbitos institucionales que son leídos, en muchos casos, como “un mal necesario”⁷ para los “niños que no pueden estar con sus padres” resulta muy difícil mostrar que contar con la posibilidad de acceder a instituciones educativas es un derecho del niño. Es importante reconocer el derecho que tiene el niño de recibir educación desde que nace (del mismo modo que los padres como ciudadanos tienen derecho a contar con espacios educativos para sus hijos durante sus horarios de trabajo) ofreciendo la posibilidad de optar entre varias alternativas.

Si se parte, en cambio, del reconocimiento del derecho del niño a recibir educación desde que nace resulta claro visualizar el acceso a diversas experiencias, instituciones educativas para niños pequeños como una alternativa, una oportunidad educativa que se agrega a las experien-

⁶Zabalza plantea 3 dilemas principales en relación con la calidad de las Escuelas Infantiles: 1-Dilema entre el cuidado (*care*) y la educación (*education*) 2-Dilema entre lo público y lo privado en el reparto de los compromisos y 3- Dilema de la relación entre el derecho al trabajo de los padres y las madres y la atención a los niños pequeños. (Zabalza, M. A. (1996) Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea

⁷Claudia Soto expresa: “Cuando indagamos la opinión de padres y abuelas sobre el jardín maternal nos decían: “yo nunca tuve el problema de pensar en el jardín, a mis hijos los cuidaban los abuelos y espero poder hacer lo mismo con mi nieta”, “mucho no esperaría porque nadie puede reemplazar a una mamá, es una persona para muchos chicos”, “quisiera que me la atiendan como lo hago yo pero sé que no es posible”. La concepción del jardín maternal que subyace en estas respuestas es la que lo concibe como última alternativa para resolver el cuidado de los niños frente a la necesidad de trabajo de los padres. También expresan la idealización del hogar y del rol materno desplegado dentro de los ámbitos domésticos. El supuesto que subyace en estas últimas respuestas se refiere a que el jardín ha de suplantar a la familia, por esta razón se expresa “esto no es posible”. A este grupo de voces las agrupamos porque consideran al jardín como un “mal necesario”.

cias transitadas en los contextos familiares, comunitarios, y que permiten enriquecer la diversidad de vínculos y relaciones para el crecimiento y desarrollo sano de los niños pequeños.

Como afirman R. Harf y P. Sarlé (2006) junto con tantos otros colegas preocupados por el lugar de la educación del niño pequeño, es importante considerar que: "El derecho a la educación de los niños pequeños no surge como respuesta a necesidades del grupo familiar es un derecho de los chicos a recibir educación de calidad. (...) Para garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento, todas las acciones destinadas a la primera infancia deberán incluir actividades educativas. (...)

Bajo la "veladura" de una polémica sobre cuál ha de ser el papel del Estado y el ámbito de gobierno que se responsabilice por la educación de los primeros años, muchas veces se justifica: 1) la no inversión, 2) la no asunción de la responsabilidad política y pedagógica, en forma integral y principal, por parte del Estado y en particular, por parte del/os Ministerio/s de Educación.

Esta *no asunción explícita* de la responsabilidad política y pedagógica, por parte de las autoridades educativas de la Argentina, se pone de manifiesto en diversas situaciones o documentos. Tomaré a modo de ejemplo/ilustración algunas cuestiones que aparecen en la Ley de Educación Nacional (Ley 26.026/06) y a nivel jurisdiccional (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) la Ley 621 (2001) que expresan estas tensiones.

IV) La tensión asistencial-educativa en la ley de educación 26.026 del 2006 y en la ley 612 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - CABA del 2001

En la Ley 26.026 de Educación Nacional de 2006, el artículo 21, apartado d) dice: "*El Estado nacional, las Provincias y la ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de: Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as"*

En el anteproyecto presentado para la consulta decía: "*El Estado nacional, las Provincias y la ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de: Regular, controlar y supervisar a través de las autoridades educativas el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as"*

¿Por qué algo tan adecuado y pertinente que aparece en la propuesta para la consulta fue omitido en la versión definitiva de la ley? ¿Qué Ministerio del Estado Nacional, de las Provincias se hará cargo de la supervisión? ¿Por qué se contraría una tendencia mundial en lo que hace a la atención y educación integral de niños pequeños?

En la misma ley en el artículo 22 dice: "*Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la ley nº 26.061⁸. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementaran otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud, y educación en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los niños entre los 45 días y los 2 años de edad con participación de las familias y otros actores sociales."*

Parecería que la responsabilidad principal recae en el Ministerio de Desarrollo Social. No se habla de estrategias para la educación infantil, sino para el desarrollo. Se propone "atender integralmente", atención ¿implica educar? ¿Por qué hablar de atención y no de educación integral?

En el documento sobre la situación de la Educación Maternal de 2001, ya citado, se señala

⁸La ley N° 26.061 sancionada en 2005 es la Ley de la Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

que- a partir del reconocimiento de problemáticas serias vinculadas con la salud, por los alarmantes indicadores de mortalidad y morbilidad - "sería necesaria una mayor coordinación entre *programas oficiales de salud, bienestar, seguridad social, alimentación, educación, desarrollo rural o comunitario, etc.* (...) lo que implica una "mayor coordinación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales"

En estas propuestas de trabajo articulado ¿quién ha de liderar la dirección - coordinación?

Por su parte, en la ley 621 de la CABA, promulgada el 29-8-2001, se hace presente la tensión-contradicción entre lo asistencial y educativo desde su título: Ley de regulación de habilitación, funcionamiento y supervisión de *instituciones privadas de carácter educativo asistencial*, destinadas a niños de 45 días a 4 años, no incorporadas a la enseñanza oficial. Es interesante señalar que en la Constitución de ciudad (CABA) dice en el artículo 24: "*La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior (...)*"

¿La ley 621 no debería ser una expresión de los posibles modos de concretar los enunciados generales de la Constitución de la Ciudad?

En relación con lo anterior es interesante señalar lo dicho por la pedagoga española Elena Lobo (2003), quien presenta un análisis de lo que se entiende por "educativo" y "asistencial" mostrando la importancia de atender las necesidades de las familias y los niños en un contexto educativo y de considerar la inviabilidad de los planteamientos asistenciales en un marco de respeto a los derechos de los niños y niñas. Por su parte Alfredo Hoyuelos (2003) pone en evidencia y argumenta con rigor la incompatibilidad del *binomio imposible "educativo-asistencial"*, como él lo llama, reconociéndolo como una expresión de la falta de compromiso con el derecho de la infancia a la educación. Esta misma idea la amplia y desarrolla (2008) en un reclamo al rigor y regulación de los centros de 0-3 años en su artículo "El puzzle del 0-3".

Lo educativo incluye el tratamiento de lo asistencial porque forma parte de la respuesta educativa a las necesidades de los niños. ¿Por qué explicitar el carácter asistencial? Se vuelve a presentar nuevamente la tensión entre asumir el compromiso de asistir o de educar legitimando alternativas incompletas que atienden solo la dimensión asistencial evitando la financiación y apoyo de lo educativo por parte del Estado y los Ministerios de Educación como responsables principales.

Lo dicho en la ley 621 ampara y sostiene la coexistencia de propuestas asistenciales, incompletas que en muchos casos reemplazan la educación por la asistencia exclusivamente.

Cuando la dependencia de los servicios de Educación infantil demande la intersectorialidad de las acciones, las mismas deberán estar reguladas por cada Ministerio de Educación quien será el responsable de garantizar la calidad educativa de los servicios. (...) Todos los establecimientos que atiendan y o reciban niños de 0 a 3 serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las diversas jurisdicciones y ámbitos de gobierno. (...) El Ministerio de Educación ha de dar direccionalidad Educativa, no asistencialismo. Atención educativa incluye atención a necesidades de alimentación, salud, identidad, y atención a las familias." (Harf, R. y Sarlé, P. (2006)

V) El papel del Estado...

Asumir la inversión y la responsabilidad de ofrecer educación a los niños menores de 3 años por parte del Estado y del Ministerio de Educación implica ofrecer propuestas formales y modalidades flexibles, diversas en formatos, horarios, ubicación geográfica, propuestas, etc. Todas las propuestas han de tener carácter educativo, con dependencias diversas pero articuladas, reguladas y supervisadas desde las autoridades educativas, ampliando las posibilidades de incluir a las familias.

Considerar el Estado como "impulsor y regulador del funcionamiento de los servicios y garante de los derechos del niño. (...) no implica que se transforme en un actor monopólico sino que se dé participación a distintos actores en forma articulada, teniendo en cuenta que en la

educación y atención de la primera infancia son muchos los involucrados. Además tendrá que proponer la superación de los intereses corporativos sectoriales, de forma tal de poder concentrar los distintos esfuerzos para que el tema de la infancia se convierta en una componente central y esencial de la política nacional. Ello implicará un trabajo conjunto del gobierno y la sociedad civil." (Mayol Lassalle, M. 2006)

Si pensamos en una Educación Integral para el niño, ha de ser el Ministerio de Educación quien convoque y sea el área encargada de orientar y coordinar las propuestas intersectoriales.

Los programas o formas de trabajo estables intersectoriales pueden ser las mejores formas de asumir la Educación Integral pero todos han de referir al área de gobierno pertinente: Educación, quien orientará en los ejes centrales las finalidades del trabajo cooperativo. Es el ámbito específico para asumir la responsabilidad de concretar el derecho a la educación del niño desde que nace.

El papel del Estado entonces, implica asumir la responsabilidad de: definir políticas públicas, regular el funcionamiento de las distintas instituciones, ofrecer variedad de alternativas educativas que respondan a necesidades diversas de niños y familias, ser garante de los derechos del niño.

Segundo debate:

El lugar de la Enseñanza en las propuestas de Educación para los niños pequeños.

Desde la perspectiva pedagógico-didáctica y en consonancia con lo anterior se considera central preguntarse ¿Quiénes están a cargo de los bebés y niños? ¿Han de ser docentes? ¿Qué se enseña en estas instituciones? ¿Se enseñan contenidos? ¿Los adultos a cargo de los niños pequeños se proponen enseñar, asistir, cuidar, estimular, acompañar el desarrollo? ¿Cómo se ha de organizar la enseñanza, los tiempos, los espacios? ¿Los modelos exportados de los Jardines de Infantes son los más adecuados para ofrecer un ambiente alfabetizador y promotor de un pleno desarrollo personal y social para los bebés y niños? Las respuestas a estas preguntas resultan polémicas y son motivos de sostenidos y acalorados debates.

I) Enseñar en el Jardín Maternal es una forma de asumir la Crianza.

Hoy nadie duda en afirmar que en el Jardín Maternal y en otras instituciones educativas, con modalidades alternativas, se enseña. Sin embargo, en muchos escritos, no aparece explícitamente señalada esta tarea del adulto docente, se habla de cuidado, atención, asistencia, promoción, prevención, todas acciones características de las funciones que los adultos cumplen en el marco de programas de desarrollo social. Por otra parte suele ponerse en cuestión la acción de enseñanza en el Jardín Maternal dado que se identifica a la enseñanza con la instrucción, en tanto acción centrada en la transmisión de contenidos académicos que comprometen esencialmente, los aspectos cognitivos, por lo tanto considerados inapropiados, al pensar qué enseñar a los niños pequeños.

Consideramos central concebir la acción de *Enseñar* en el Jardín Maternal u otras instituciones educativas para niños pequeños, como una forma particular de asumir la *Crianza* en tanto proceso educativo propio de los primeros años. Pensar "la Enseñanza en el Nivel Inicial exige una definición propia, refiere a todo el conjunto de acciones⁹ que despliega el adulto para que los bebés y los niños crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en sus diferentes dimensiones (física, afectivo-social, cognitiva, lingüística, artística, etc.), al mismo tiempo que se le ofrece un "universo a descifrar, construir, transformar". Enseñar en el Nivel Inicial supone acompañar al bebé y al niño en la construcción de los significados culturales que

⁹Al hablar de "las acciones docentes", incluimos las realizadas antes, durante y después del desarrollo de la actividad propiamente dicha llevada a cabo junto con los niños. Es decir, planificar es una de las acciones que despliega el docente para lograr que los niños aprendan de igual modo que las reflexiones posteriores al desarrollo de la actividad.

portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres, etc. Supone también ofrecer experiencias de observación exploración y experimentación para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural. (Violante, R. 2001)

En todo lo expuesto, se hace visible que *Enseñar* es una acción central en el maternal, es una de las formas de Educar. Larrosa, J. (2000) afirma que "Educar es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpretación de una llamada y aceptar una responsabilidad." En este sentido *Enseñar* en el Jardín Maternal es una acción ineludible y específica que no puede reemplazarse por la acción de cuidar o asistir aunque éstas últimas constituyan dimensiones de la Educación Integral. *Enseñar* los diversos contenidos enriquece el universo cultural de los niños y su desarrollo personal y social.

II) Las cinco formas de enseñar... a los niños pequeños

Enseñar a los niños pequeños demanda apelar a formas particulares que respondan a las necesidades y características propias de los bebés y niños menores de 3 años. En los tres primeros años de vida se enseña a hablar, a caminar, a comer, a jugar, a compartir juguetes, momentos, a disfrutar de cuentos, poesías, canciones, a dibujar, a lavarse las manos solos, a confiar, entre otros tantos contenidos más. Estos aprendizajes que se logran en el devenir cotidiano en situaciones hogareñas de un modo natural, cuando constituyen parte de la responsabilidad de las instituciones educativas de la primera infancia han de ser objeto de enseñanza, por lo tanto los adultos han de diseñar espacios, situaciones, tiempos, interacciones que promuevan la adquisición de estos logros de modo intencional. La intencionalidad educativa docente a su vez exige la construcción de formas de enseñar apropiadas evitando la exportación de modalidades propias de enseñanza para niños mayores.

Reconocemos cinco formas de enseñar que conforman modos de ayudar a aprender a los niños menores de 3 años. Estas son: enseñar mediante 1) la realización conjunta de acciones, 2) ofreciendo disponibilidad corporal, 3) participando en expresiones mutuas de afecto, 4) acompañando con la palabra y 5) construyendo escenarios.¹⁰

El adulto ofrece su cuerpo y su palabra para acompañar las expresiones mutuas de afecto y la realización conjunta de acciones en escenarios diversos en los que se desenvuelve el devenir cotidiano. Según sea la intencionalidad del adulto en relación con lo que se proponga enseñar se dará preponderancia a una u otra forma de enseñar.

III) Enseñar contenidos una cuestión polémica

La misma tensión-polémica que se presenta en relación con la enseñanza se reitera a propósito de la categoría "contenidos". Pensar en enseñar "contenidos", intencionalmente, es pensar en Escuela/institución Educativa por lo tanto la tensión Asistencial-Educativo vuelve a instalarse en el debate.

En el Jardín Maternal resulta crítico hablar de contenidos de enseñanza porque en el imaginario social se considera que los niños "son muy chiquitos" y que su función, como institución, es, primordialmente, albergarlos mientras los padres trabajan, de lo contrario estarían mejor en sus hogares. En este sentido se reconocen tres problemáticas que condicionan la presencia de contenidos cuando se diseña la enseñanza en el Jardín Maternal.

La primera problemática se refiere al carácter polémico del reconocimiento del Jardín Maternal como institución educativa, como escuela. "Considerar al Jardín Maternal como escuela pone en cuestión el contrato fundacional de estas instituciones centrado en lo asistencial

¹⁰Para ampliar, sugerimos consultar: Soto, C. Violante, R. (2005) "Enseñar contenidos en el Maternal: una forma de compartir la crianza" en: Soto, C. y Violante, R. (Comps.) (2005) En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Paidós. Sobre las cinco formas de enseñar, sugerimos consultar: Violante, R. (2006) "Cómo enseñar a los niños pequeños". Disponible en: <http://www.infanciaenred.org.ar/educrianza/septiembre>

(creadas para cuidar niños mientras los padres trabajan). El reconocer que se enseñan contenidos confirma la idea de que es "escuela".

La segunda problemática se refiere al modo en que se comprenden las posibilidades de aprendizaje de los niños y se observan las potencialidades o las "faltas" evolutivas. Si el acento está puesto en las potencialidades son muchos los contenidos que los niños pueden aprender en los primeros años.

La tercera problemática hace referencia a la falta de desarrollos teóricos acerca de que se entiende por contenidos en el Jardín Maternal, por esta razón, afirmamos que cuando hablamos de contenidos en el Jardín Maternal es necesario apelar a una definición específica que señale las características que han de asumir cuando se busca expresar aquello que nos proponemos que los bebés y niños pequeños aprendan. Es necesario que los contenidos estén expresados en términos de haceres porque a los niños se les enseña a hablar, a escuchar cuentos, a cantar, a dibujar, a respetar a los otros, a expresar sus afectos, a mirar "leer" imágenes, producciones de artistas, a disfrutar de una obra musical, una canción, una rima, una poesía.

IV) El lugar principal de la Enseñanza

Recuperamos el lugar de la Enseñanza como lugar principal para concretar el derecho a la Educación. Esto implica pensar que se enseñan contenidos a través de formas particulares de enseñar que responden a las características propias de los bebés y niños pequeños.

En este sentido serán docentes o profesionales con formación específica quienes estarán a cargo de los bebés y niños desarrollando acciones educativas que implican incluir el cuidado, la asistencia estimulando y enriqueciendo los procesos de desarrollo.

La Enseñanza ha de organizarse ofreciendo en forma simultánea tiempos de actividades individuales con los niños, tiempos de actividades a elección, tiempos de actividades con pequeños grupos, haciendo prevalecer las lógicas de organización que respeten los tiempos personales de exploración y participación autónoma por parte de los bebés y niños pequeños evitando así incluir formatos exportados de modalidades organizativas propias de niños más grandes.

Se propone la enseñanza de contenidos organizados en ejes de experiencias¹¹ para favorecer en los bebés y niños pequeños la constitución de la identidad y la vida con otros, ofrecerles escenarios para promover la expresión y la comunicación en los múltiples lenguajes verbales, no verbales y del ambiente, ampliando sus conocimientos del entorno social y natural en el que viven. Es decir, ofrecer una propuesta de Educación Integral, en su doble dimensión de socialización y alfabetización. Educación (dice Cullen, C 1996:15) "en su sentido más amplio consiste en socializar mediante la enseñanza de conocimientos".

A modo de cierre y apertura: algunas "claves" ...

En este apartado se presentan en forma sintética algunas "claves" a modo de "ideas-fuerza" de "orientaciones" que creemos pueden colaborar para pensar la Educación de los más pequeños.

Primera "clave":

Comprender y reconocer al bebé y niño pequeño como sujeto con derecho a recibir Educación.

Si el niño es *sujeto con derecho a recibir educación* es el Ministerio de Educación quien ha de asumir la responsabilidad principal de proponer una oferta para niños de 0 a 3 años incluyendo

¹¹Propuesta extraída del Diseño curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000)

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

asistencia social, promoción y prevención de la salud como partes constitutivas de una Propuesta Educativa Integral. Esto demanda un trabajo de articulación intersectorial hilvanado desde un propósito educativo. Hemos de reclamar el derecho de los niños desde los diferentes lugares de trabajo poniendo en cuestión alternativas parciales incompletas que no son más que soluciones "de compromiso" que mantienen una deuda educativa para con los niños.

Segunda "clave" :

Asumir la responsabilidad de la Crianza, entendida como la educación característica de los niños pequeños, en forma compartida con las familias y otras instituciones, enriqueciendo los escenarios de vida por los que transitan los niños.

Comprender la Crianza, como la educación particular de los niños pequeños, da luz para armar propuestas que respondan a la especificidad característica que necesitan los bebés y niños de estas edades. Consideramos que no se ha de identificar Crianza con la atención a las necesidades básicas de alimentación, higiene y sueño, exclusivamente, sino como un proceso que implica ofrecer además espacios de juego y acceso al universo cultural con sus múltiples lenguajes, es decir una Educación Integral.¹² En este sentido son los Ministerios de Educación los que deben conducir las políticas y programas para una Educación Integral.

Tercera "clave" :

Ofrecer propuestas educativas en instituciones diversas con formatos variados y modalidades alternativas recuperando el verdadero sentido de la Enseñanza, que permite concretar el derecho del niño a recibir Educación.

Ofertar diversidad de Instituciones para Educar, pero no desigualdad en los niveles de calidad. Todas las propuestas han de ser de calidad en relación con los aspectos edilicios, los espacios, el personal a cargo de los niños, la propuesta de actividades, de materiales para la enseñanza, la seguridad-higiene, pero con formatos diversos que respondan a las múltiples necesidades de las familias. Jardines maternales con bloques horarios diversos, de jornada completa, simple, de asistencia diaria o de asistencia parcial durante algunos días en particular, salas de juego, comedores con horario extendido, salas cuna en los lugares de trabajo, entre otras tantas y posibles modalidades alternativas.¹³

Recuperar la enseñanza como la acción intencional de ofrecer a los niños escenarios de juego, de intercambios comunicativos enriquecidos, de acceso a los lenguajes artístico-expresivos, experiencias para ampliar el conocimiento del entorno, posibilidades de participar de expresiones mutuas de afecto que permitan la constitución de la identidad en un clima de confianza y seguridad.

Cuarta "clave" :

Pensar como figura principal a cargo de los niños en un docente que asuma el desafío de educar ejerciendo su rol como acompañante afectivo y "figura de sostén", como mediador de la cultura y artesano de la enseñanza, en tanto diseña propuestas particulares para lograr una Educación Integral respondiendo a los diversos contextos y necesidades de las familias y los niños.

Los adultos a cargo de los niños han de ser docentes, que sepan trabajar junto con otros adultos y otros profesionales. Se deben incluir en las diferentes propuestas a otros agentes que puedan enriquecer y ampliar las experiencias de vida de los niños o bien conformación de equipos

¹²El concepto de Educación Integral puede ampliarse en función de la lectura de: Violante, R. (2008) "¿Por qué pedagogía de la Crianza?" en: Soto, C. y Violante, R. (comps) (2008) Pedagogía de la crianza: Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós

¹³Para ampliar la temática de modalidades alternativas, sugerimos consultar: Peralta, M.V. y Salazar, R. (comps.) (2000) Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial. La Paz: Cerid/Maisal.

lo que implica un "encuentro de saberes" complementarios que contribuye a lograr Educación para todos.

La clave es no restringir sólo al "modelo tradicional docente", como la única figura capaz de garantizar el carácter educativo de las acciones que se ofrecen a los niños, dado que no podemos dejar de tener una visión crítica del desempeño laboral de los docentes, lo que implicará revisar la formación inicial. Acordamos con sumar, incorporando otras personas que puedan enriquecer las experiencias ofrecidas a los niños. Lo que resulta irrenunciable es contar con un profesional docente que asuma, junto con otros adultos, el desafío de la Educación Integral en su doble dimensión: la alfabetización cultural y el desarrollo personal y social. Un docente capaz de "dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; acunar desde los primeros años con brazos firmes pero abiertos que le ofrezcan a los bebés y niños seguridad y posibilidad de autonomía; alertarlos sobre los peligros, mostrarles el mundo y como andar en él, un docente capaz de saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiesta que pueden resolver por sí solos." (Violante 2001)

Quinta "clave":

Desarmar los formatos "escolarizados". Pensar otros espacios. Imaginar otros criterios organizadores que impliquen educar con formas de enseñar particulares que respondan a las características peculiares de los niños menores de 3 años.

Al armar los espacios y propuestas educativas es necesario pensar en formatos más cercanos a *lógicas hogareñas*: que tengan un orden más "desordenado" con actividades en paralelo, escenarios alternativos, tiempos de trabajo individual en simultáneo con otros chicos de diversas edades. Las actividades a las que se invita a los niños pueden presentarse como escenarios simultáneos donde los niños deambulen explorando las propiedades de los materiales, algunos para construir, otros para dramatizar, otros para pintar y modelar, mirar libros con imágenes, resolver desafíos motrices, saltando, trepando o caminando con apoyo. Escenarios donde el adulto - figura de "sostén" afectivo - ofrezca disponibilidad corporal, brazos que acunan y sostienen, miradas que alienten y aprueben y palabras que invitan a participar de los desafíos propuestos. Evitar la preponderancia de actividades de grupo total, donde todos los niños al mismo tiempo realizan la misma propuesta. Ofrecer escenarios permanentes con dos o tres alternativas de juego y exploraciones diversas, tiempos de juego individualizados.¹⁴

A modo de cierre proponemos pensar en otras Instituciones, otras Formas de Enseñar. Nos espera un gran desafío: imaginar jardines maternales, centros educativos, salas de juego...entre otras alternativas de espacios educativos para niños de 0 a 3 años que respondan a las características particulares que demanda la crianza como proceso educativo propio de los primeros años. Proponemos imaginar: lugares que inviten a quedarse porque son cálidos, seguros, confiables, desafiantes, con variedad de objetos para explorar, libros, imágenes para mirar, cuentos y canciones para escuchar, adultos que abracen, alimenten, observen, dialoguen, canten, jueguen, enseñen.

De todo lo dicho resulta ineludible la necesidad de comprometernos y participar en los debates sobre políticas públicas y propuestas educativas, contrastar ideas, posiciones, reclamar, luchar, defender los derechos de los niños pequeños como lo han hecho, entre otros, nuestras maestras Hebe San Martín de Duprat y Lydia Penchansky de Bosch, y reflexionar conjuntamente sobre las posibles claves que hoy se ofrecen como ideas a desarrollar para ver qué acciones concretas podemos realizar rápido. La última clave que expongo es primordial: Tenemos que actuar. Los chicos no pueden esperar.

¹⁴Para ampliar esta temática, sugerimos consultar: Soto, C. Violante, R. (2008) "¿Cómo armar propuestas de "Buena Crianza"? Algunos principios pedagógico-didácticos" en: Soto, C. y Violante, R. (2008) Pedagogía de la Crianza: un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós

Bibliografía

- Duprat, H. y Malajovich, A. (1987) Pedagogía del Nivel Inicial. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires.
- Harf, R. y Sarlé, P. (2006) "Reflexiones en torno de la propuesta para el debate de la Ley Nacional de Educación. Algunas "Alertas" centradas en el Educación Infantil (Educación de niños de 0 a 5 años)" en: Revista Electrónica e-Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial. Año N° 2 N° 5. Disponible en: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>
- Hoyuelos, A. (2008) "El puzzle del 0-3" en: Revista Infanzia. Julio-Agosto
- Hoyuelos, A. (2003) "Centros 0-3; educativos y no asistenciales" en: Revista Infanzia. Septiembre-Octubre.
- Lobo, E. (2003) "Lo educativo y lo asistencia, ¿de nuevo una contradicción?" en: Revista Infanzia. Julio-Agosto
- Mayol Lassalle, M. (2006) "Educar desde la cuna: aportes para la nueva Ley de Educación" en: Revista Electrónica e-Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial. Año N° 2 N° 5. Disponible en: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>
- Ministerio de Educación de Nación (2001) La Educación Maternal en la Argentina. Estado de Situación. Mimeo. Julio
- Ruiz, V. y Linares, L. (2000) ¿Desarrollo o subdesarrollo infantil? Estudio comparativo sobre el impacto de las modalidades no convencionales de atención a los niños y las niñas pequeños en situación de pobreza. UNICEF Buenos Aires.
- Soto, C. (2008) "Las distintas "voces" "hablan" de la enseñanza. Padres, abuelos, docentes y profesionales opinan sobre la enseñanza de contenidos en el maternal" en: Revista Electrónica e-Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial. Año 2 N° 5. Disponible en: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>
- Soto, C. y Violante, R. y otros (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós
- Soto, C.; Violante, R. y otros (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós
- Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2005) En el Jardín Maternal: Reflexiones, investigaciones y propuestas. Buenos Aires: Paidós
- Violante, R. (2001) Enseñanza I y II. Aportes para el desarrollo curricular. Documento Curricular. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Violante, R. (2006) "Cómo enseñar a los niños pequeños" en: Educianza. Disponible en: <http://www.infanciaenred.org.ar>.
- Zabalza, M. A. (1996) Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Nancea.

OBJETOS Y JUGUETES EN LA INFANCIA - Daniel Calmels

Un juguete lo es tal en la medida que se lo reconozca y se lo use como juguete. La fabricación de un objeto destinado a ser juguete no asegura en la práctica un uso lúdico y, a la inversa, un objeto creado con fines no lúdicos puede convertirse en un juguete. La relación del *juguete* con el *jugador* y la *escena lúdica* forman un lazo que identifica al objeto como juguete. Un objeto se hace juguete en una circunstancia lúdica, condición que no puede atribuirsele de antemano.

Algunos alimentos destinados a la infancia vienen acompañados por juguetes. En este entretejido de propiedades y consumo, el juguete se ha transformado en un sueño que atrae al niño a demandar la compra de un alimento que lo acompaña. Junto a un chocolate, adherido a un chupetín o acompañando "feliz" a una hamburguesa el juguete atrae la boca del niño a tragarse sin sabor para compensar el regalo.

Deshechos

Para fabricar juguetes es necesario inventiva, deseo de crear, imaginación y también un ambiente donde existan materias disponibles, cercanos, tentables. El objeto con su carácter provocativo nos inquieta y estimula a entrar en contacto con él. Muchísimos niños de ciudad están alejados y ausentes de los ámbitos donde trabaja el adulto, alejados entonces de los objetos de trabajo, las herramientas, la materia prima y sus desechos.

«...los niños tienden, de una manera muy especial, a acudir a todo lugar de trabajo donde visiblemente se manejen cosas. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos de la edificación, el trabajo en la huerta o en la casa, la confección de vestidos o muebles. En los residuos ven el rostro que el mundo de las cosas les muestra precisamente a ellos y sólo a ellos...» Walter Benjamin (1991)

El deshecho guarda el poder de transformarse en otra cosa. Ha perdido parte considerable de lo que lo constituye como tal, aunque no su identidad, llámesela madera, papel, cuero, metal, plástico. Los desechos tienen un poder de atracción. Dentro de una larga lista, podríamos incluir el recorte de papel que deja el corte de la guillotina, los géneros de extrañas formas que caen de una tela mayor cortada según un molde, formas de corcho que se desprenden del corte de un sacabocado, los huecos en una plancha de metal que exhiben su vacío como un raro colador.

Cuando un niño recoge un deshecho, repara la indiferencia del adulto que, conociendo su origen, no puede encontrar en él una identidad propia.

Miniaturas

La cantidad y la complejidad de los objetos que los adultos le ofrecen al niño han aumentado notablemente en las últimas décadas.

La miniatura ha perdido el encanto de la reproducción fiel que abarca proporciones y acciones tomadas del modelo original.

En cuanto a la proporción, se supone que la miniatura reproduce en escala las medidas de un original de mayor tamaño. La muñeca Barbie es un ejemplo de la pérdida de la proporción en escala, sus dimensiones llevadas a un tamaño natural nos mostrarían un cuerpo deformado.

En cuanto a las acciones, si las tiene, sólo reproducen algunos rasgos. Por ejemplo, un auto de juguete tiene valor para el niño en la medida que se desplace fluidamente, en que alguna de sus partes reproduzca el movimiento del original, por ejemplo la abertura de una puerta.

Algunos objetos, como los relojes, han perdido el sonido, señal ineludible del funcionamiento de una máquina en su interioridad. Para Jean Baudrillard (1997), «todo el mundo ha

experimentado de qué manera el tic tac de un reloj consagra la intimidad de un lugar. Y es porque lo hace semejante al interior de nuestro propio cuerpo. El reloj es un corazón metálico que nos tranquiliza respecto de nuestro propio corazón. Históricamente, el ser humano "hizo cuerpo" con el reloj, lo apareó al latido de su corazón, fue su referencia para pensarse latiendo.

El corazón es una de las partes del cuerpo más cargada de significaciones. Se lo considera como asiento del amor y los sentimientos, en él reside la "sensibilidad afectiva". Frente al dolor, el corazón se destroza, se desgarra, se rompe. En la entrega, el corazón se abre y es ahí cuando nos tocan. Ante la duda, el corazón nos dicta. La bondad se representa con un buen corazón, la maldad en cambio se representa no sólo con un mal corazón sino, también, con su ausencia.

En oposición a la artesanía de la originalidad, de la pieza casi única, cargada de valor, la reiteración y la abundancia de juguetes compite o le roba al niño la capacidad de encontrar en cada uno de la serie la condición de único, irrepetible, singular.

La miniatura se ha banalizado, desvalorizado, repetido hasta el cansancio, formando parte de un inmenso conjunto que llena cajas y recipientes. Tal es así que el adulto, de vez en cuando, debe hacer una limpieza casi clandestina, retirando, embolsando y poniendo afuera deshechos, partes y juguetes olvidados.

El exceso, la abundancia, van en contra del proceso de creación o, al menos, lo lentifican y lo empobrecen. Para Jean Baudrillard «*es la pobreza lo que da lugar a la invención*» (1997).

Muñecos

Si tomamos los cambios que se produjeron en los muñecos, podemos observar un recorrido similar al desarrollo de la tecnología. Lo sintetizare partiendo del modelo articulable, realizado en madera, considerando que fue antecedido por diversas formas realizadas en tela, arcilla, etc.

Muñeco de Madera: articulable, movimiento manual, dependencia continua de las manos del operador. Tracción a sangre.

Muñeco a Cuerda: movimiento autónomo limitado, cuerda accionada manualmente. Tracción a cuerda.

Muñeco a Batería: movimiento autónomo, menos limitado. Energía extra manual.

Muñeco Virtual: intangible, visible bajo una pantalla transparente, accionado en forma diferida, operado digitalmente.

El muñeco virtual deja al niño con las manos vacías, imposible manipularlo, hacer tangible su existencia. El muñeco virtual es dominio de lo visual al mismo tiempo que exige una forma de la motricidad notablemente empobrecida y reducida al movimiento de una perilla o una tecla. El cuerpo del niño completa la tarea digital con posturas, torsiones, gestos congelados que compensan o acompañan la movilidad de la imagen. El mínimo movimiento manual, adaptado a la demanda de la maquinaria, se repite eternamente.

La actual maquinaria generadora de imágenes virtuales tiene una concepción totalmente diferente, se construye con micro tecnología, no es accesible la visualización de su funcionamiento y el ruido se reduce al mínimo.

Perceptos

Los objetos y el movimiento se constituyen en perceptos de importancia para la niñez. Para Peirce, "el percepto 'en sí' corresponde al elemento no racional que golpea la puerta de nuestros sentidos". Lo caracteriza como "exterior a nosotros, algo que nos fuerza, un existente que se presenta a la aprehensión de nuestros sentidos. Los perceptos son iniciadores compulsivos del pensamiento, persistentes y exigentes; incontrolables y precognitivos".

Para que este proceso detallado por Peirce se lleve a cabo, el objeto debe ser introducido en la relación por la corporeidad de los seres que acompañan el crecimiento del niño. El adulto

presenta y ofrece los objetos al niño pequeño, son figuras que se destacan sobre el fondo corporizante del adulto. El rostro, los gestos, la mirada, la actitud postural, la voz son manifestaciones corporales que cualifican el objeto.

Mas allá de las características del objeto y las acciones que faciliten su movimiento, la presencia del adulto es indispensable pues cualifica el objeto a partir de sus gestos, mimica, voz, actitud postural, mirada, etc. el objeto se presenta con un cúmulo de "agregados" corporales. No solo porque el cuerpo y la actitud del adulto, en el momento que se ofrece un objeto al niño, funciona como fondo sobre la que se percibe la figura del objeto ofrecido sino porque la voz y las producciones de rostridad en su conjunto junto con los gestos expresivos, más el tipo de manipulación que se hace sobre el objeto, conforman una red de sentidos que el objeto en sí no posee. En esta dirección de pensamiento, podemos decir que el objeto que según Peirce "*golpea la puerta de nuestros sentidos*" tiene, por lo menos, un acompañamiento corpóreo de importancia.

También, entre los objetos que rodean al niño, los que le son asignados, presentados u ofrecidos constituyen de por sí una elección que no realiza el niño. Él solo puede accionar y elegir sobre lo elección que realiza otro, inmerso en un universo simbólico, con una cultura y un acceso económico determinado.

Globos

Si a un grupo de niños se le ofrece globos, hay algunas acciones esperables. El material es manipulado, golpeado, tensionado, raspado, puesto a prueba su consistencia pero, principalmente, se lo impulsa para que se eleve, se aleje. Su destino es más aéreo que terreno.

El globo es un material efímero. Tal como se nos presenta con su esfericidad, su color, su peso tienden a desaparecer, es un objeto de corta vida que se destruye. Un objeto de significación especial.

Tiene la posibilidad de producir excitación pero también es sedante. Su liviandad nos permite recorrer visualmente su recorrido, lo vemos flotar, nos permite anticipar la acción, preparar el gesto. El globo se acomoda a nuestros movimientos.

Esto genera cierta ilusión de poder jugar hábilmente. Para los niños de marcada torpeza, el jugar les permite realizar actividades que con otro objeto le sería imposible.

Pero, también, el globo llenado con nuestro aire queda en un grado de tensión que invita a resolverla, quiero decir que provoca probar su resistencia, apretarlo, clavarle las uñas, quitarle lo que encierra.

Todo adulto tuvo relación con este objeto alguna vez, en épocas tempranas del desarrollo fue un objeto deseado o temido.

El globo nos ayuda a pensar en las separaciones, a elaborar las pérdidas. Las características de este material le permiten al niño experimentar situaciones de pérdida del objeto de tres formas diferentes:

1) el globo explota, desaparece en un instante. Todo adulto vio alguna vez cómo se revientaba un globo, cómo perdía su forma súbitamente (muerte súbita).

2) el globo pierde el aire lentamente, se desinfla, se arruga (envejecimiento) Después de las fiestas de cumpleaños o a la mañana siguiente, los globos desinflados llenos de arrugas nos pusieron tristes muchas veces, la magia se desarmaba lentamente durante la noche.

3) el globo se escapa de las manos. No está alterado su estado, ni muere, ni envejece. Se aleja de nosotros, se distancia (abandono). Se acentúa el dramatismo cuando se escapa un globo con gas de nuestras manos, sin poder hacer nada para retenerlo, viendo como se eleva sin remedio hacia el cielo inalcanzable.

Si, desde una faceta, el objeto nos conecta con la pérdida y la tristeza, desde su contracara nos incita a la fiesta. Su liviandad, su color está ligada a los cumpleaños infantiles. Muerte y nacimiento nuevamente reunidos en un mismo objeto.

Este material pone en evidencia una condición que comparte con otros, en algunas edades y en algunas circunstancias no es conveniente que se lo utilice. La mayoría de los objetos tienen esta condición "preescriptiva", en el caso del globo, su condición de objeto efímero y destrucción estruendosa, requiere un cuidado especial.

Es frecuente que algunos niños le tengan temor y los rechacen con mucha contundencia. Otros, después que el globo explota, intentan con el resto que queda, volver hacer un globo como una manera de reparar la pérdida. No tan frecuente pero se han dado casos de niños que quieren el globo sin inflar, de esta forma, le garantizan vida eterna.

Aros

Las características que tienen los aros nos permiten abordar el tema de la forma que, siendo una temática posible de tratar en todos los objetos, es a partir de éste que podemos hacer una reflexión general que los abarque a todos.

Ante la pregunta: ¿qué es la forma?, Rudolf Arnheim se contesta: *"la forma es una de las características esenciales de los objetos que la vista capta. Se refiere a los aspectos espaciales de las cosas, excepto su ubicación y orientación, esto es, no nos indica dónde se encuentra un objeto, ni tampoco si está al revés o al derecho. Concierne en primer lugar a los límites de las masas. Los cuerpos tridimensionales están limitados por superficies bidimensionales; las superficies, por bordes unidimensionales -líneas, por ejemplo-. Los sentidos pueden explorar sin impedimento los límites exteriores de los objetos. Pero la forma de un cuarto, una caverna o una boca nos es dada por los límites interiores de los sólidos; exterior e interior concurren para constituir la forma de objetos tales como tazas, sombreros y guantes, o compiten entre sí para lograrlo"* (Arnheim, 1967).

Los objetos se pueden clasificar por las características de sus formas externas o internas, primando una por sobre otra en el fenómeno perceptivo. Al percibir una taza, se puede destacar su aspecto interno: su capacidad, el color etc., o su aspecto externo.

Ciertos objetos como los aros ponen en juego una competencia entre su aspecto externo e interno.

Algunos niños pueden privilegiar el hueco que delimita el borde interno del aro, otros tomarán contacto con la esfericidad externa que en un contacto cambiante con el suelo le permite rodar y desplazarse en el espacio. ¿Qué es lo que hace que la forma externa o interna tenga un predominio circunstancial? ¿Por qué este objeto en apariencia uniforme nos atrae por condiciones diferentes?

Podemos decir que algunos niños tienden a visualizar los interiores más que los exteriores, en el caso del aro buscan estar rodeados por la circunferencia que el aro conforma, se introducen adentro, eligen posicionarse de un espacio delimitado y estacionario, un espacio que los alberga. Otros, en cambio, verán en el aro un elemento móvil de translación, externo al cuerpo que se aleja de él.

La forma induce un trato particular pero nunca un único trato porque la forma tiene más de una cara. La elección de lo cóncavo o lo convexo, el rincón o la esquina, los vértices (ángulos) o los planos, lo interno o lo externo condicionarán las acciones que se realicen.

A su vez, si elijo el interior del aro, si destaco su interioridad, su hueco, se abre una gama de posibilidades: puedo usarlo como casa, instrumento de captura, hueco por el cual pasar, etc. En cambio, si elijo su forma externa podré encontrar en el aro un elemento rodante, móvil, potenciando en este caso el carácter viajero de la esfericidad.

El sujeto que se introduce en el hueco del aro satisface una necesidad diferente al sujeto que lo impulsa para que ruede. El primero apela a una posesión, la delimitación del espacio que ocupa su cuerpo, se concentra, el otro en cambio, se descentra, busca una acción, la exteriorización de su fuerza, la proyección de una movimiento en un objeto y goza del efecto de movilidad.

El niño que intenta pasar por dentro de un aro podrá estar encarnando un león que cumple con su rutina circense, nos estará mostrando un programa narrativo diferente al que lo usa como un instrumento de captura o lazo atrapante, desarrollando su deseo de dominio y posesión.

Pelotas

Como ya he planteado, hay juguetes que permiten acciones particulares y tienen un "carácter provocativo". La pelota, por ejemplo, es un material que puede desprenderse, lanzarse con facilidad, está hecho para que ruede, pique, se eleve. Esta forma "natural" de estar en movimiento que tiene la pelota la ubica como un objeto inestable siendo, para muchos niños que tienen dificultades en las coordinaciones dinámicas generales, un objeto inasible.

Para algunos niños, una pelota puede transformarse en un objeto persecutorio, invasivo y estar desposeído de condiciones lúdicas. Cuando insistimos, pidiendo, obligando o, en el mejor de los casos, sugiriendo que un niño juegue a la pelota y él se niega a hacerlo, podemos pensar que esa pelota, en su percepción, no tiene la condición de juguete. En este caso, un mismo objeto puede ser percibido de formas diferentes.

El objeto está cualificado por la experiencia y el reconocimiento del contexto. La percepción del niño lo ubica dentro de alguna categoría otorgándole un valor.

Es una conducta común en los adultos, principalmente varones, insistir ante el rechazo o la negativa por parte del niño de jugar a la pelota. El contexto social exige a los varones tener un interés por "jugar a la pelota", forma de decir jugar al fútbol. Es una demanda de género cuyo rechazo, en algunos casos, injustamente pone a prueba la masculinidad.

Cuando el niño cede ante este pedido, el logro es del adulto y el niño fracasa en su capacidad de decidir. El niño ha consentido pero el acceso a jugar no surgió como iniciativa ni en base a un acuerdo con el otro. Consentir no es acordar. Si no hay acuerdo, no hay juego.

Quien aparentemente juega, obligado a jugar, soloarma una penosa actuación en la que interpreta el papel que otro ha guionado a través de la insistencia o el estímulo desmedido.

Las pelotas actuales destinadas a la niñez se utilizan como soportes de imágenes, en ellas se ven dinosaurios, princesas y todo ídolo infantil del momento. Para algunos niños el acercamiento al material se efectúa para mirar estas imágenes al igual que un libro circular. O sea, se presenta como un lector del objeto y no como un usuario que le demande desplazamientos. O sea, el acercamiento al objeto puede realizarse de diversas formas. En este sentido, podemos diferenciar entre:

- A) explorar la pelota
- B) jugar con la pelota
- C) jugar a la pelota
- D) juegos deportivos donde se utilizan pelotas

Presentar - Ofrecer - Dar

Hay objetos que se integran al juego de manera sorpresiva aunque ésta no sea la intención del adulto. No se anticipa su aparición. La *sorpresa*, empleada por el adulto con la supuesta motivación de incentivar la calidad del encuentro con cual o tal objeto, implica siempre un dominio de la situación por parte del adulto quien conoce y prolonga la ignorancia del niño, suspende la *presentación* o el *ofrecimiento* del objeto. En cambio, la presencia accesible de los objetos procura facilitar el acceso o su evitación.

Si nombro los objetos al mismo tiempo que los señalo, sin agregados valorativos, los estoy *presentando*. Si le agrego alguna palabra o gesto que sugiera la posibilidad de usar tal o cual objeto, los estoy *ofreciendo*. Si tomo un objeto y se lo pongo en la mano de un niño, o lo acerco a su cuerpo con la intención de que lo tome, lo estoy *dando*.

Presentar permite informarse del repertorio de objetos sobre los que puedo elegir, ampliar el campo de percepción, conocer lo que está al alcance. Ofrecer es una invitación a tomar, una marcación del acceso directo al objeto que admite aceptar o rechazar. Dar, en forma anticipada, sin estar respondiendo a un pedido implica y complica el rechazo con lo cual el niño puede estar en la supuesta posesión de algo que no pidió, buscó ni quiso tener.

Aceptación y rechazo

La tenencia de un objeto no implica posesión, la tenencia es un acto momentáneo y precario. En ocasiones, los niños tienen necesidad no solo de tener un objeto sino de poseerlo y hacerlo suyo. También, la adquisición o la posesión de un objeto requiere de rituales especiales, principalmente si el objeto querido lo posee otro niño.

Investigaciones realizadas con niños de nivel inicial demostraron que los niños establecen ciertas pautas de comportamiento para solicitar un objeto que está en posesión de otro: “(...) cuando el niño intenta coger el objeto, sin haberlo solicitado, o tiende directamente el brazo hacia el objeto antes de presentar los actos habituales de solicitud, sufre un rechazo en más del 80% de los casos” (Morin y Piatelli-Palmarini, 1983).

Dentro de los llamados actos habituales de solicitud, uno de los esperables es el acercamiento pausado que lo coloca al niño en cercanía al objeto deseado, la fijación de la mirada sobre él, el pedido verbal en tono bajo y la espera con la expectativa que eso genera en un niño pequeño. La impulsividad, la ansiedad, impiden que el niño organice la solicitud adecuada del objeto.

Sería imposible describir las múltiples relaciones de aceptación y rechazo que los niños mantienen con los objetos, por un lado, porque estas relaciones no son estables y, fundamentalmente, porque varían notablemente de un niño a otro.

Juguete, soporte y accesorio

Se puede diferenciar formalmente entre *juguete*, *soporte* y *accesorio*. Por ejemplo, un auto (juguete) atado a una cuerda (accesorio) se desliza por el suelo (soporte). El interés puesto en alguno de estos elementos nos advierte si éstos mantienen su valor formal. Se espera que el niño se interese por el juguete auto y lo haga rodar por una superficie tirando de la cuerda. Pero puede pasar que el niño se interese solo por una parte del juguete, por ejemplo, las ruedas y las haga girar insistentemente no prestando atención al resto del auto, el accesorio o el soporte. Si esta conducta es repetida y excluyente de otras acciones, estamos frente a un uso patológico de un elemento que no llega a tener la categoría de juego. Esta autoestimulación que el niño genera girando las ruedas del auto lo priva de representar en miniatura la marcha de un automóvil por una calle de la ciudad, el auto pierde su sentido como miniatura de algo real que tiene un valor y utilidad social.

También puede pasar que el niño preste atención exclusiva al soporte o las marcas que las ruedas del coche dejan sobre la superficie de apoyo, el accesorio y el juguete pasan a un segundo plano.

Otra variante consiste en la elección del *accesorio* como objeto de interés, el niño toma la cuerda y la enreda entre sus dedos, tantea los grosorres de la fibra, se detiene en cada nudo, etc. El juguete queda desatendido, el soporte no tiene sentido.

El espacio constituye un fondo sobre el cual se desarrolla el juego. Es importante observar si el niño le da al espacio algún papel en relación con el objeto. Si observamos el juego de algún niño con alteraciones severas de la personalidad podemos observar que el manipuleo del objeto se centra solo en algún movimiento parcial del mismo como, por ejemplo, el movimiento de las ruedas de un autito. Ahora bien, este auto no se combina con el espacio del suelo que, cumpliendo el lugar de ruta o calle, lo soporta con todos los accidentes y desniveles que pueda tener. El niño

fija su interés y atención en un parte del objeto, lo parcializa y se estimula con el movimiento repetitivo que pueda darle. Esta parcialización del objeto y la presidencia del espacio circundante, como soporte simbólico del objeto, son indicios de una alteración en la capacidad lúdica del niño que, junto con otros rasgos, pueden ser motivo de consulta.

Animales

“Con sus vidas paralelas, los animales ofrecen al hombre un tipo de compañía diferente de todas las que pueda aportar el intercambio humano. Diferente porque es una compañía ofrecida a la soledad del hombre en cuanto especie.” (6) John Berger (2004: 15)

En relación con los animales, podemos registrar dos procesos: uno de ellos tiende a la eliminación, exclusión o indiferencia, otro a valorar la presencia del mundo animal a través de la conservación (especies protegidas, zoológicos), la reconstrucción (museos), la reproducción en escala (juguetes), la representación (imágenes), la animación (películas, libros).

Cotidianamente, en los animales domésticos, en las mascotas, se vierte una parte de la necesidad de contacto y juego.

Los animales de juguete también configuran una compañía para los diversos pasajes que implica el crecimiento y, al mismo tiempo, restituyen un campo de experiencia en la naturaleza, una falta en la experiencia con el mundo animal que el niño difícilmente pueda experimentar. En cada habitación de un niño, se restituye un sistema ecológico perdido, memoria de los comienzos de la civilización. Los adultos le ofrecen al niño pequeño réplicas en miniatura de seres vivos que ya no existen o habitan en zonas inaccesibles a la persona.

En el cuarto de un niño, los animales están en silencio a la espera del ánimo manual del pequeño. No hay categorías ni reinados entre ellos. Durante la soledad de la noche, el oso duerme en la gruta del abrazo nocturno, luego descansa sobre la alfombra en el olvido del día. El esbelto caballo, congelado en un movimiento de su trote, predispone al triunfo del vaquero. Los animales de un niño solo tienen por universo un pequeño cuarto y por alimento la gracia táctil de su pequeño amo.

Todo niño es un titiritero implicado que ha aprendido en su propia carne, con la voz y el gesto de sus padres, ha expresar sus pasiones con la boca del muñeco. La boca muda de los animales de paño está poblada de voces ajena.

Esta insistencia de los adultos de rodear al niño de animales de juguete generan una ecología mental en la cual los animales comparten la vida con los hombres, siguen estando en miniatura, atemperando los miedos y acompañando los procesos de maduración y desarrollo.

Cuándo y por qué

Podemos preguntarnos cuándo una madre introduce un objeto entre ella y el niño. Asimismo, la misma pregunta cabría para pensar la inclusión y el retiro de objetos en la práctica profesional.

Podemos pensar, por lo menos, cinco situaciones distintas:

1. lo introduce para retirarse de la relación con lo cual se busca que el objeto reemplace la presencia.
2. lo introduce para favorecer un aprendizaje, agrandar el campo de exploración del mundo de los objetos, sabiendo de sus cualidades y su carácter provocativo (Ej. un sonajero).
3. lo introduce para intercambiar diversas manifestaciones corporales, gestos, movimientos, miradas, etc.
4. lo introduce para modificar o interrumpir una acción o una percepción, por ejemplo la presencia de un estereotipo o una acción que puede dañar al niño.
5. lo introduce para favorecer algo específico: ternura, interés, juego de la agresividad.

Estímulos (Calmels, 2001)

Debemos descartar la idea de que el estímulo, de por sí, es estimulante como así también reconocer que no todo lo estimulante es producto de la estimulación intencionada.

El estímulo excita, incita; lo estimulante incide. El estímulo incauta, lo estimulante encausa; uno es directivo, el otro electivo.

No existen carencias por falta de estímulos sino por la ausencia de vínculos estimulantes.

La propuesta de psicomotricidad apunta a la habilitación y no a la habilidad ya que el aprendizaje de la destreza no es garantía de habilitación. No le compete al psicomotricista que el cuerpo se repita en respuestas sino que el cuerpo se expanda en preguntas, en una búsqueda que el sujeto ensaye como propia. Habilitación que da el acceso al propio saber que el cuerpo, en muchos casos, no conoce. Conocimiento del saber y, por lo tanto, acceso a la funcionalidad del acto y no del mero movimiento. Se trata de fundar acontecimientos en el transcurso del acontecer.

En muchas ocasiones, el niño de ciudad se ve rodeado de juguetes desde muy temprana edad, sobre y en los alrededores de su cuna se ponen juguetes de colores que poseen una extrema movilidad y desplazamiento y, en muchos casos, funcionan como objetos amenazantes por la incapacidad que tiene el niño pequeño de anticiparse, dominarlos o simplemente apartarlos de su vista. Este "sitio" a su espacio próximo lo obliga a estar temprana y obligatoriamente interactuando con juguetes cuya posesión no es producto de una búsqueda sino de un forzamiento.

Bibliografía

- Arnheim, R. (1967) Arte y Percepción Visual. Buenos Aires: Eudeba
- Baudrillard, J. (1997) El sistema de los objetos. México: Siglo Veintiuno
- Benjamin, W (1991) "Dirección Única" citado por Forster Ricardo, W. Benjamin - Th. W. Adorno (1991) "Walter Benjamin en la tierra de la infancia" en: El ensayo como filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión
- Berger John (2004) Mirar. Buenos Aires: De La Flor
- Calmels, D. (2001) Cuerpo y saber. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Edgar, M. (1983) Massimo Piatelli-Palmarini. El Primate y el Hombre. Barcelona: Argos Vergara. Comunicación no verbal y discriminación olfativa en los niños: Aproximación etológica, Hubert Montagner.

5

ACERCA DE LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULO



"(...) No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro.

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (...)"

Freire, P. (2004) Pedagogia da autonomia.
Sao Paulo: Paz e Terra SA

LA DIDÁCTICA CRÍTICA Y SU INSERCIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL. UN CAMPO ABIERTO Y EN CONSTANTE REVISIÓN EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INICIAL - *Elisa Spakowsky*

El objetivo principal del presente artículo es compartir algunas reflexiones personales que son producto de la investigación de mi tesis de maestría. Dichas reflexiones se enmarcan en el ámbito de la formación inicial de las especialistas en educación inicial, en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires.

El abordaje es histórico y crítico. La perspectiva histórica por un lado contribuye a comprender el presente a partir de la revisión del pasado, y en este sentido la reconstrucción del mismo permite construir nuevos sentidos y significados que en este caso están vinculados a la didáctica, a su campo de acción, a su objeto de estudio y a su directa vinculación con los procesos de formación inicial de las especialistas en educación inicial. Por otro lado, esta perspectiva permite evitar a su vez, lo que Hegel denomina "recaída en la inmediatez". Esto significa evitar la imagen de que lo inmediato, aquello que vemos hoy, es el resultado de haber borrado las "huellas" de su génesis; lo que Gramsci nos alerta cuando hace referencia a las "huellas sin beneficio de inventario".

A su vez, la perspectiva crítica aporta categorías analíticas que son la condición de posibilidad para la reflexión y que en consecuencia permite reenfocar la mirada sobre la didáctica.

El análisis histórico y crítico permite además superar las visiones reduccionistas de la didáctica para entenderla como la teoría y la práctica de la enseñanza, basada en teorías interpretativas, hermenéuticas y críticas que valoran la idea de construcción y de revisión constante del objeto de estudio. Dicha visión es superadora del concepto de didáctica como "modelo para". Esta perspectiva entiende que esta visión corresponde a la idea de un modelo clausurado, cerrado, acabado, ideal y universal. Sin embargo, esta postura, abre otras posibilidades de comprensión ya que entienden a la didáctica no solo como campo de conocimiento, sino que esa nueva visión la concibe desde una perspectiva más abierta y dinámica, en la que no sólo se resignifican sus protagonistas, que son los sujetos de enseñanza y los de aprendizaje, sino que sucede lo mismo con los espacios de formación (sean estos el aula del profesorado o la sala del jardín de infantes), los contextos culturales y sociales. Esta perspectiva plantea una idea de totalidad, de estructura en la que adquieran sentido sus partes, las relaciones de poder, las realidades particulares y contingentes de cada contexto.

En primer lugar si la Didáctica se sitúa como campo de conocimiento, es necesario tener en cuenta que esta interpretación no tiene que hacerse al margen de establecer la relación directa que la misma tiene con la Pedagogía. ¿Qué quiere decir esto? Que desde una perspectiva crítica, no es posible abordar la problemática de las decisiones didácticas al margen de las decisiones pedagógicas, así como no se pueden abordar las decisiones pedagógicas al margen de las variables sociales, culturales, económicas, ideológicas y políticas. Centrar la atención en un entramado de relaciones no es fortuito, sino que responde a la necesidad de enfocar de una manera diferente el análisis y la comprensión tanto del objeto de estudio como del campo de acción. Desvelar esto implica también entender que siempre una decisión didáctica conlleva principios pedagógicos que a su vez son el producto de determinantes sociales, culturales, e ideológicos que los enmarcan. Mirar en este contexto es reenfocar la mirada, desplazándola de la concepción tecnocrática y enfocándola en una perspectiva crítica.

La pedagogía y la didáctica actúan no solo vinculadas entre sí, sino que son además subsidiarias entre sí, es decir, que se retroalimentan mutuamente. Este planteo intenta romper con la idea de que la didáctica puede reducirse a ser una disciplina meramente técnica, basada en la neutralidad que es propia de la razón tecnocrática y la reposiciona en un campo de injerencias

tanto teóricas como prácticas atravesado por intereses y enmarcado en una política educativa materializada en los Diseños Curriculares tanto de la Formación Inicial como los del Nivel Inicial.

Es importante destacar que el campo de la didáctica posee una dimensión epistemológica que es la dimensión que se vincula a la teoría pero también a las prácticas de la enseñanza significadas en diferentes contextos y momentos socio históricos en los que dichas prácticas se inscriben y una dimensión subjetiva, directamente relacionada a las historias de los docentes, en términos de Bourdieu, a sus "habitus". El "habitus" es el producto y el fruto de esas historias que son narradas al ser vividas y vividas al ser narradas. Y tanto el narrar como el vivir conforman el principio que constituye y regula las subjetividades en ese campo particular.¹

El campo de acción de la didáctica en la formación inicial no puede ser comprendido como un fenómeno individual, sino que debe plantearse como un fenómeno que cobra sentido en las prácticas sociales mismas y consecuentemente en las prácticas educativas ya que éstas son prácticas sociales. El papel que hoy le cabe a la didáctica es justamente el de la interpretación y comprensión de esas prácticas pedagógicas entendidas como prácticas sociales y educativas. En este sentido la teoría nos ayuda a pensar acerca de las prácticas, a interpretarlas y a reflexionar sobre ellas, para comprenderlas y mejorarlas o modificarlas. Este proceso que es un proceso de reflexión y de acción, permite recrear lo realizado en un proceso de metaanálisis, de metacognición, en el que pensamos y reflexionamos no solo acerca de nuestros propios procesos de aprendizaje, sino que además nos permite analizar y comprender nuestras propias prácticas pedagógicas. Esta actividad cognitiva responde sin duda a un conjunto de representaciones o conocimientos, motivaciones y deseos vinculados a la práctica de la teoría y a la teorización sobre la práctica. Cuando este trabajo que responde a un proceso de desarrollo espiralado y dialéctico se lleva a cabo cooperativamente, es decir, responde a una perspectiva de construcción colectiva, permite relativizar las certezas y ampliar la búsqueda de otras posibilidades. Este proceso de análisis estratégico como aprendizaje es tan válido para los propios formadores de formadores (sujetos de enseñanza y de aprendizaje) como para los futuros formadores (sujetos de aprendizaje y de enseñanza).

Entender entonces a la didáctica como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en un contexto particular, nos remite a pensar en las prácticas de la "buena enseñanza" y en la "enseñanza comprensiva" tanto cuando hacemos referencia al ámbito de la formación inicial como cuando nos referimos a las alumnas docentes cuando éstas actúan en sus prácticas de residencia y están en esos momentos a cargo de los procesos de enseñanza. En general la visión predominante sobre la práctica pedagógica se centra en una "mirada" que torna al mundo pedagógico como algo que está dado, que es evidente y por lo tanto natural y naturalizado, en consecuencia dichas prácticas se vuelven "deificadas". Desde esta perspectiva quedaría afuera del análisis cualquier interrogante que incite a replantear la matriz de aprendizaje del futuro docente.

La enseñanza como proceso íntimamente ligado al aprendizaje pero a su vez diferenciado de él, se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina. Al referirnos a la enseñanza nos estamos refiriendo al objeto de conocimiento de la didáctica. Cuando decimos enseñanza, a ¿qué nos estamos refiriendo concretamente?: ¿a la enseñanza como teoría?, ¿a la enseñanza como práctica? Ni a una ni a la otra exclusivamente, sino complementariamente, es decir, la teoría de la enseñanza que se transfiere a la práctica y la práctica de la enseñanza que se reflexiona a través de la teoría.

El "habitus" es "(...) sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispostas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo eso, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta (...)" (Bourdieu, 1991)

El interjuego entre teoría y práctica, lejos de ser una simple relación o juego entre conceptos, es una construcción compleja denominada praxis. El concepto de praxis remite a un concepto que es producto, síntesis superadora tanto de la teoría como de la práctica y para erigirse como un concepto diferente pero íntimamente ligado a los que le dieron origen: la teoría por un lado la práctica por otro, como nuevo concepto conserva pero supera y transforma a los otros dos. Esto implica entender que una acción práctica es teórica pero también es práctica.

Apelando nuevamente a la visión histórica podemos recordar que las relaciones entre la didáctica y la enseñanza han ido variando a través del tiempo y en dichas variaciones se ha pasado de considerar que la enseñanza consiste en "llenar las cabezas" de los sujetos de aprendizaje para sujetarlos a decisiones en los que ellos no tienen ninguna participación ("inducere") o que por el contrario, consiste en "sacar" cosas de la mente ("exducere") y permitir que cada uno se exprese libremente. Ambas formas, evidentemente opuestas, se vinculan a dos tradiciones pedagógico didácticas que están en franca oposición. La primera, la pedagogía tradicional, que considera al sujeto que aprende como tabula rasa y a la enseñanza, como el proceso de inscripción de conocimientos en un contexto de coerción, imposición y control. La segunda, la escuela nueva, que considera al sujeto que aprende como el poseedor de todas las potencialidades y a la educación como el proceso de desplegar esas potencialidades y de cuidar ese desarrollo, proceso que se lleva a cabo en un contexto de amplia libertad.

Los modelos descriptos con antelación, cuyas direcciones en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje son opuestas, entienden que la misma va de afuera hacia adentro, como en el primer caso y de adentro hacia fuera, como en el segundo. También hemos atravesado el momento histórico en el que se consideraba que enseñar era nocivo, que "todo lo que se enseña, impide que quien está aprendiendo lo descubra por sí mismo". En ese momento histórico el ideal de quien enseña es aquel que no interviene ya que se sugiere evitar la enseñanza para que "las cosas salgan por sí mismas". Dichas concepciones se inscriben en el modelo "rogeriano" de educación. Fue entonces cuando por ejemplo en el nivel inicial escuchábamos decir a los maestros: "Hoy no jugaron, porque de los niños no surgió nada" Tampoco podemos dejar de mencionar aquellos contextos de enseñanza en los que se consideraba que la previsión, el control, la precisión y la objetividad son, en los procesos de enseñanza, garantía de eficiencia, eficacia y efectividad, procesos en los cuales los sujetos de enseñanza perdían cada vez más su autonomía en las decisiones y se convertían en meros ejecutores de prescripciones técnicas elaboradas por experto.

¿Qué implica entonces hablar de "buena enseñanza" y de "enseñanza comprensiva"? ¿Cuándo una enseñanza es "buena enseñanza"? y ¿por qué hablamos de "enseñanza comprensiva"? ¿Qué relación tienen estos interrogantes con la didáctica, su campo de intervención y su objeto de estudio? En principio y a grandes rasgos, como una breve aproximación, podríamos decir que existe "buena enseñanza" y "enseñanza comprensiva" cuando:

1. Quien enseña, quien aprende, el/los problemas y el/los contenidos interactúan en forma dinámica en un proceso de comunicación estratégico, en el cual el que enseña propone el problema y las herramientas necesarias para su abordaje, el que aprende resuelve el problema por diferentes caminos a partir de establecer relaciones significativas entre contenidos, materiales y problemas y ambos pueden interactuar de modo tal que tengan conciencia de estar aprendiendo. La conciencia apunta a valorar y verbalizar no sólo cuánto se aprende sino cómo se aprende y qué cosas no se aprenden y por qué.
2. Las relaciones se producen siempre en un contexto didáctico que siempre es dinámico, singular, histórico y culturalmente determinado. Las mismas comienzan a través de una comunicación intersubjetiva para luego construirse intrasubjetivamente.
3. Observamos que en la resolución de los problemas el que aprende tiene la

posibilidad de transferir a nuevas situaciones aprendizajes adquiridos anteriormente, modificándose y modificando la realidad objetiva; cuando el que enseña andamia y sostiene aquellas situaciones que por contingencia así lo requieran, pero que también tiene la habilidad de retirarse paulatinamente para ocupar un lugar secundario hasta que las circunstancias le exijan nuevamente ocupar un protagonismo más activo.

4. La evaluación como acción propia de todos los protagonistas del proceso implica valoración de aprendizajes, comprensión de dificultades, búsqueda de información y retroalimentación para buscar información, interpretarla y producir cambios.
5. Los otros protagonistas institucionales confían y comparten la labor emprendida en cada espacio educativo y en la institución en general.
6. Existe voluntad política para legitimar la tarea que la institución educativa lleva a cabo y se respeta el derecho de todos a acceder al conocimiento en igualdad de condiciones y se entiende que esta es una función indelegable del Estado.

Para generar una “buena enseñanza” y una “enseñanza comprensiva” no alcanza con instruirse técnicamente, como a veces ingenuamente o no, se ofrece desde algunos cursos que propician la capacitación docente y en la que se desestima a la reflexión como mediadora entre la teoría y la práctica y simplemente se aconseja.

Para generar posibles cambios en las prácticas pedagógicas es necesario comenzar por deconstruir la propia historia, la propia biografía escolar y personal para comprenderla y resignificarla. Es en este sentido que cobran importancia las teorías que nos recomiendan comenzar estudiando las propias teorías implícitas que conforman las matrices de aprendizaje de los profesionales de la educación, con el fin de comprenderlas y a partir de allí intentar modificarlas. Del mismo modo es necesario trabajar en este sentido con los alumnos futuros docentes. El ámbito de la formación inicial es el adecuado para ello, aunque tal vez no sea el único que tiene que proporcionar este trabajo reflexivo ya que también se ha demostrado que, en general, las posturas progresistas que son las dominantes en dicho ámbito, luego se vuelven conservadoras en el trayecto de la socialización laboral. Una de las posibles explicaciones de este cambio tiene relación directa con la fuerza con que se presenta el núcleo duro de los primeros aprendizajes que se constituyen como las “estructuras estructurantes” que moldean y configuran las prácticas educativas.

Sabemos también que si bien dichas estructuras se consolidan en los sujetos a través del tiempo y de manera inconsciente las mismas no son invariantes. Para producir su variabilidad, es decir, que para que se produzcan cambios es necesario producir rupturas y en este sentido es que se vuelve fundamental desentrañar las improntas, desanudar la trama compleja de pensamientos y creencias, conocer las representaciones y las prácticas. Esto sólo es posible en situaciones especialmente diseñadas para ello y este tiene que ser uno de los propósitos en la formación inicial.

El sustento del trabajo de reflexión en los procesos de formación inicial requiere de la autoridad pedagógica que otorga el conocimiento. Dicho conocimiento que es el soporte del trabajo pedagógico didáctico y de la vida profesional en general, es la condición de posibilidad de proceso de enseñanza. La vinculación de la autoridad pedagógica con la dimensión política articula la teoría con la práctica y con la perspectiva ideológica. La dimensión pedagógica y didáctica, articulada con la dimensión política y con la ética complementa el compromiso social y político del ser docente y constituyen el principio ético de la tarea docente. El interjuego de estas dimensiones es el origen y el motor de los posibles cambios, porque nadie cambia por imposición, el cambio se produce cuando existe el deseo individual de llevarlo a cabo. Pero los cambios se constituyen con solidez y fuerza cuando la construcción es además, colectiva. Antes de sumarse a

la construcción colectiva es necesario comenzar por uno mismo. La idea es comenzar a probar, a andar otros caminos, a escribir y a narrar otras narrativas, ya que entre el andar, el narrar y el vivir, escribimos y construimos la historia, tal vez no la que queremos pero seguramente la que podemos.

En relación a los procesos de cambios dirigidos a transformar en objeto de estudio las propias prácticas, cobran sentido cuando especialmente dirigimos la mirada en la construcción de la identidad profesional. En la construcción de la identidad se conjugan cuestiones de orden de la representación (la representación social que cada uno porta y en consecuencia transporta a las situaciones en las que interviene), los saberes que cada uno posee, el "saber" ("capital cultural"), las cuestiones operativas o las estrategias propias del "saber hacer" vinculado al dominio práctico, los componentes afectivos, éticos y subjetivos vinculados al "saber ser" (gustos, deseos, disposiciones, intereses). Todas estas cuestiones son los componentes generadores de prácticas y que implican un compromiso con las mismas y que se presentan en permanente interacción.²

La perspectiva holística permite comprender que todos estos componente se imbrican entre sí y que la interacción entre los mismos define a la identidad individual. Cuando esta identidad es entendida como proceso permite dar cuenta de su carácter cambiante y en este sentido es que en la formación inicial y profesional dicha identidad puede transformarse a través de las prácticas. Muchas de las cosas que hacemos no las hemos aprendido en la formación inicial, sino que las hemos aprendido actuando. En este sentido podemos concluir que todas las experiencias son formativas, pero lo más importante es poder definir cuáles son las huellas que cada experiencia deja marcas en nuestra identidad, ya que la práctica es movilizadora y productora de identidad.

Así como existe una identidad individual, existe una identidad colectiva y una organizacional. Es decir aquella que hace referencia a las cuestiones que identifican a los grupos en función de ciertas características particulares que nos permiten inferir la pertenencia a algún grupo en particular, por ejemplo al de las "maestras jardineras". Esta identidad colectiva también enmarca una organizacional que orienta las marcas de identidad de una determinada organización, en este caso un jardín maternal y/ o un jardín de infantes. En este sentido generalmente en los ámbitos de la formación inicial se reproducen ciertos condicionantes propios de cada campo y esto es lo que impide mirar desde otras perspectivas dichas organizaciones y poner en cuestión sus características.³

Estas identidades se ponen en juego en los diferentes "mundos de la formación". Uno de esos mundos es el de la formación inicial que tiene como objetivo que, quienes transitan por él,

²El capital es un conjunto de bienes que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden y pertenecen a un mercado. Bourdieu libera a este concepto de "capital" de su connotación económica. En este sentido, el "capital cultural" está ligado a conocimientos, ciencia, arte y existe en estado incorporado (*habitus*), en estado objetivado (libros, cuadros) y en estado institucionalizado (títulos escolares). La apropiación que se realiza de este capital es en un sentido simbólico, es decir, "el capital simbólico" es como un plus de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento en relación con el "capital" adquirido. El capital se adquiere, se acrecienta o se modifica en función de obtener algún beneficio en el campo específico al que sirve. En este caso, se hace mención al campo educativo de la educación inicial. Los que integran ese campo ocupan posiciones diferentes no sólo en función del volumen de capital que poseen sino en función de la jerarquía de la posición que ocupan. No es lo mismo ser maestro, director o preceptor. No necesariamente existe correspondencia entre el volumen de capital poseído y el lugar jerárquico de ocupación aunque ésta sea una de las condiciones para ocupar un lugar jerárquico. Esta cita es el resultado del parafraseo de conceptos de Pierre Bourdieu extraídos de diferentes obras. (Bourdieu "El sentido práctico" 1991, "Razones prácticas" 1997, "La distinción" 1999, "Intelectuales, política y poder" 1999, "Los conceptos de Pierre Bourdieu", en Alicia Gutiérrez, 1994)

³La noción de "campo" pertenece a Pierre Bourdieu y puede definirse como un espacio social que goza de autonomía relativa y que es socialmente reconocido. En este sentido, el campo de la formación inicial tiene sus reglas, tiene posiciones que son ocupadas por diferentes personas que tienen intereses en juego y capital cultural y simbólico en circulación. A dicho capital es al que tienen que acceder quienes se están formando para ser reconocidos.

alcancen los conocimientos necesarios que certifiquen que dichos saberes se han adquirido y que los cualifican para desempeñarse en el campo educativo, en relación a la especificidad en las que se han formado. Por otro lado, está el mundo de la formación continua que puede materializarse por un lado, a través de la formación en servicio o de acciones de actualización docente *in situ* (estas son las experiencias menos generalizadas porque son las que insumen el mayor costo en términos de recursos humanos y materiales) y por otro, en los espacios de formación que ofrecen una *nueva titulación* (postgrados, postítulos, maestrías) y en consecuencia hacen probable el acceso a cargos de mayor jerarquía. En el primer caso, es probable adquirir un cambio en las prácticas pedagógicas, ya que dicha formación tiene impacto directo en las mismas, aunque este cambio no implique un cambio en la jerarquía. En el segundo, probablemente haya un cambio jerárquico a raíz del hecho de haber obtenido una nueva titulación, pero no necesariamente esto garantice un cambio en las prácticas pedagógicas. Finalmente, existen acciones de prácticas de “formación de inserción” y están dirigidas a aquellas personas que ya son tituladas, pero que aún no se insertaron en el mundo laboral y en consecuencia esta puede ser una probable instancia de inserción laboral, generalmente en el ámbito privado.

Otra de las estrategias didácticas que tienen que ocupar los espacios de formación inicial son aquellas que permitan reflexionar acerca de los contenidos simbólicos que se ponen en juego en la propia concepción cultural de quien se está formando como maestro/a. No podemos descuidar que en las prácticas pedagógicas se ponen en juego aquellos supuestos, creencias, percepciones, que se instalan de modo inconsciente en cada uno, ya que se puede afirmar que en toda actividad educativa quedan implicadas la cultura del grupo social y la de quien está a cargo de dicho grupo en el espacio escolar. Esto implica entender que según sea la representación social que porta quien está a cargo de un determinado grupo dará forma y contenido a la relación que establezca con ese grupo social. Pero además que no siempre ambas culturas están en consonancia y en ese sentido es necesario preguntarse cómo se pone en juego en esta disonancia la idea de poder que ejerce la asimetría en la relación del maestro con sus alumnos/as. Como se dijo antes estos supuestos son eficaces justamente por ser inconscientes y forman parte del “sentido común” construido en la vida cotidiana que solamente pueden ponerse en tensión cuando son develados en un ámbito especialmente pensado y planificado para que esto suceda. La idea es trabajar en los distintos espacios de formación para pasar de la práctica del “sentido común” a la práctica crítica.

Cuando este trabajo forma parte de un trabajo sistemático en la formación inicial se puede poner en juego el ejercicio de la “vigilancia epistemológica” acerca de los contenidos simbólicos que se ponen en juego en la interacción didáctica. Seguidamente y sólo a modo de ejemplo presentaremos una situación real que se ha producido en un espacio escolar en una institución educativa de nivel inicial.

Mientras los niños esperan la comida que trae la cocinera a la sala la maestra les comenta que les va a leer una poesía, que ellos ya conocen, pero que a ella le gusta:

- “Un nene: esa ya la vimos con Valeria (haciendo referencia a la alumna residente), es la de la hipopótamo.
- M: bueno pero como a mí me gustó mucho, decidí volverla a leer, las poesías o los libros y los cuentos se pueden leer más de una vez. ¿Por qué le dicen la hipopótamo salsera? ¿Quién se acuerda?
- Una nena: por el tuco.
- M: Ah, vos te referís ¿a la salsa de tomate?. Bueno no, la salsa es también un ritmo de baile que se baila en países de América como Venezuela, Colombia. Y nosotros ¿qué bailamos?

- Un nene: la cumbia villera.
- M: Bueno está bien, pero si nos preguntan cuál es el baile típico de los argentinos, decimos que es el tango y en otros países es la salsa. ¿Qué hace el hipopótamo acá?

(Observación a una maestra orientadora. Jardín de infantes "E". Caso 9, párrafo 121 a 127, inclusive)

Este ejemplo da cuenta de lo que Bourdieu plantea acerca del "gusto" y de lo "estético". (Bourdieu. 2000). Este autor nos dice que la "disposición estética", ya sea a la música, al baile, a la pintura, al teatro, a los modos de vestir, de ornamentar un ambiente, es una manifestación del sistema de disposiciones que producen los condicionamientos sociales asociados con una clase particular de las condiciones de existencia, es decir, al "habitus" en tanto generador de prácticas y como factor primordial de la reproducción cultural y simbólica. En este sentido como el "gusto" es producto de unos condicionamientos asociados a una clase, se dice que el "gusto", une y separa. Une a quienes comparten el "gusto" por las mismas cosas, los une por su pertenencia al mismo grupo de clase, es decir, quienes gustan de la misma música, los mismos bailes, las mismas películas, los mismos libros, son parte de una clase particular. En consecuencia también separa, porque distingue a un grupo de los demás, a una clase de otra, porque en materia de gustos, amplía el autor, "toda determinación es negación", es decir que toda determinación siempre expresa un principio de exclusión, ya que si me gusta esto, difícilmente me guste esto otro. Es decir que los "gustos son afirmaciones prácticas de una diferencia inevitable" (Bourdieu 2000: 53).

Pierre Bourdieu afirma también que la "intolerancia estética tiene violencias terribles" y que esta intolerancia es una de las barreras más fuertes entre las clases y que "lo más intolerable para los que se creen poseedores del gusto legítimo es, por encima de todo, la sacrílega reunión de aquellos gustos que el buen gusto ordene separar" (Bourdieu. 2000: 54). En este sentido se puede afirmar que el contexto familiar y el escolar, son dos espacios privilegiados a los que los niños acceden y en los que se les trasmiten los "gustos" que en cada uno de esos espacios son los válidos y por tanto validados, al entender que son "preferencias manifiestas" y en consecuencia "aceptables". Aprenden también en esos espacios a rechazar o a desvalorizar a los objetos culturales que pertenecen a los "gustos" de otros. En cada espacio sus integrantes luchan por dar valor a lo que entiende como legítimo y en cada espacio se estructuran las subjetividades y las posiciones objetivas de cada sujeto, como parte de un grupo social.

En ocasiones lo que se legitima en el espacio escolar y que en el ejemplo está representado por la visión de la maestra cuando en respuesta a la expresión y opinión de un niño dice: "Bueno está bien, pero si nos preguntan cuál es el baile típico de los argentinos, decimos que es el tango", es el producto de lo que para una determinada clase social es legítimo y que si bien pareciese representar a todos, es propio de un determinado grupo social y que en general no es el que representa a la mayoría. En la respuesta de la maestra, el "bueno está bien", aparece como un intento de neutralizar la desvalorización hacia la opinión del niño, sin embargo, en el resto de lo expresado se evidencia cuál es la visión hegemónica y dominante que pretende ser consolidada por ella, en el espacio escolar. Esto implica entender que desde su perspectiva particular, que también es la de la clase a la que ella pertenece y que pretende ser legitimada en ese espacio, la "cumbia villera" es un factor que la separa de la mayoría de los niños de ese grupo y por lo tanto forma parte del "gusto" de los otros. No obstante parece que su función es legitimar su "mirada" de lo social, imponiéndola como válida, en desmedro de la del niño y de otros niños y niñas que sientan y piensan como este niño.

El análisis del ejemplo se espera mostrar como en ocasiones y de manera inconsciente se ponen en juego cuestiones vinculadas a lo simbólico y cultural que pone en tensión a los integrantes de un mismo espacio y tiempo escolar. En este sentido es que entendemos que es necesario poner en valor la idea de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en las que abundan

supuestos básicos sobre la cultura de pertenencia de los alumnos y a través de las cuales se genera una distancia significativa entre el maestro y los alumnos, distancia que separa y enfrenta y que en consecuencia no contribuye a poner en juego cuáles son los componentes valorativos que es necesario transformar en objeto de estudio para analizar y generar los cambios necesarios.

Es claro que esta tarea no puede reducirse a una cuestión de voluntades, pero sin embargo la presencia de la voluntad reivindica la existencia de la posibilidad, abriendo paso a la utopía, que siempre "invita a seguir caminando". En este sentido y en relación a reivindicar las posibilidades de construir conocimientos en la Formación Inicial que contribuyan a la Formación Docente, habría que confiar y apostar más a las potencialidades del "hilo de Ariadna", que a la idea de construir el "lecho de Procusto", ya que "hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir" (María Zambrano, en Violeta Núñez. 2004).⁴

Bibliografía

- Abraham, A. (1998) "La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes" en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Año VII, N° 13; Buenos Aires: Miño y Dávila; Facultad de Filosofía y Letras
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1999) Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba
- Bourdieu, P. (1999) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. España: Taurus
- Barbier, J. M. (...) Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis; Buenos Aires: Novedades Educativas - Universidad de Buenos Aires
- Brusilovsky, S. (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- Foucault, M. (1989) Vigilar y castigar. México: Siglo XXI
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós: Buenos Aires
- Gramsci, A. (1986) El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México: Juan Pablo
- Gutiérrez, A. (1994) Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Landreani, N. (1998) "La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social" en: Revista Crítica Educativa; Año 3, N° 4
- Núñez, V. (2004) "Pedagogía social. La educación frente a la asignación de destinos" en: Revista Novedades Educativas; N° 166 México / Argentina.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

⁴Ariadna fue la amante de Teseo, héroe legendario del Ática, hijo de Egeo y Etra. Teseo fue guiado por el hilo de Ariadna que lo acompañó para entrar al laberinto de Creta y matar al Minotauro. El hilo le permitió salir sano y salvo del laberinto. Procusto es el nombre mitológico del gigante Polipemón, bandido que habitaba a orillas del Cefiso ático, y que se apoderaba de los caminantes y les hacía sufrir un terrible suplicio ya que los tendía en su lecho y, después de atados, si no daban la longitud de aquél, los estiraba hasta que la diesen y, si por el contrario, su estatura sobrepasaba la del lecho, les cortaba las partes de las piernas que le sobraban.

QUE EL NIÑO LOGRE... ¿Y SI EL NIÑO NO LOGRA? PROBLEMAS Y PARADOJAS DE LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN EL JARDÍN MATERNAL - *Gabriela A. Fairstein*

La programación de la enseñanza en la Didáctica de Jardín Maternal

La Didáctica del Jardín Maternal constituye una disciplina en vías de construcción. Si bien la Didáctica en general - como todo campo del saber- está en constante revisión, en Maternal, además, debe tenerse en cuenta que su significación como actividad de carácter educativo es relativamente reciente. En este sentido, la pedagogía y la didáctica específicas para este nivel educativo se hallan en un proceso de construcción y elaboración.

Como parte de este proceso, creemos que una tarea necesaria consiste en analizar la adecuación de los modelos teóricos elaborados para otros niveles educativos a las prácticas pedagógicas particulares de Maternal. En esta línea se ha analizado, por ejemplo, en qué medida lo que se enseña en Jardín Maternal puede considerarse "contenido" según lo que este concepto comprende en la didáctica general o la específica de la escuela básica (Soto y Violante, 2008, 2005; Fairstein, 2005). Asimismo, en un trabajo reciente, hemos cuestionado la adecuación de la categoría "alumno" para referirnos al educando de Jardín Maternal (Fairstein, 2005).

En dicha línea de trabajo, este artículo analiza cuestiones relativas a los modelos de programación didáctica y su adecuación a las prácticas educativas que se desarrollan en el Jardín Maternal. Partimos de la idea de que éstos han sido elaborados teniendo en consideración un tipo de intenciones pedagógicas y contenidos de enseñanza así como necesidades relativas a la evaluación, propios de otros niveles educativos. Por ello, creemos que, antes de adoptarlos en el Jardín Maternal, vale cuestionar su adecuación al tipo particular de prácticas pedagógicas que se desarrollan en este nivel.

Antes de comenzar, vale aclarar que en este trabajo nos referiremos a la programación de la enseñanza en la sala y no en el nivel del diseño curricular. Como sabemos, pueden distinguirse progresivos niveles de programación que obedecen a lógicas y principios particulares.

La planificación en el diseño curricular, según Cols, responde a la "exigencia básica de visibilizar las intenciones pedagógicas a través de acciones y estrategias que permitan instrumentarlas y evaluar su concreción en los diferentes establecimientos, obedece a una lógica de gestión y supervisión del sistema educativo (...)" (2004: 4)

Ésta se distingue de la programación, entendida como parte del proceso de enseñanza que lleva adelante el docente, que deviene de la naturaleza intencional, proyectual y racional de la acción de enseñar (Cols, 2004). De hecho Jackson (1968) señaló hace tiempo que la tarea de enseñar comprende distintos momentos: una fase pre-activa (proceso de programación), una fase interactiva (desarrollo de las acciones previstas) y una fase pos-activa (análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores).

Cuando la programación no es entendida como un procedimiento externo agregado para responder a exigencias de control sino como un aspecto inherente a la enseñanza, ésta cobra su real importancia y se comprende por qué constituye una de las áreas que más discusiones suscita dentro del campo de la Didáctica.

Los debates acerca de los diferentes enfoques de planificación se vienen sucediendo desde la segunda mitad del siglo XX y entrañan discusiones ligadas, entre otras cosas, a las concepciones de enseñanza (como acción técnica - como acción práctica), de aprendizaje (como adquisición de conductas - como construcción de significados), el rol del docente (como ejecutor - como profesional reflexivo), el contenido (como instrumento para el logro de un fin - como saber con valor en sí mismo), y la relación entre la instancia de diseño y desarrollo (como isomórfica - como dialécti-

ca). Sin dudas, todas estas discusiones están íntimamente relacionadas en tanto una cierta concepción de enseñanza, por ejemplo, implicará modos particulares de concebir las otras cuestiones y viceversa.

Estas consideraciones ponen de manifiesto, por un lado, que los diferentes modelos de planificación no responden a sutilezas del lenguaje ni tecnicismos sino, por el contrario, a cuestiones ligadas al modo de concebir la acción educativa. Las teorías didácticas constituyen el lenguaje que utilizamos para describir y prescribir nuestras prácticas y dan forma a nuestro modo de pensarlas, y a nuestro modo de pensar sobre los fenómenos a los que esos modelos hacen referencia. Como señala Camilloni, “si pensáramos que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria” (2007: 20).

En segundo lugar, el hecho de que los modelos de programación hayan sido elaborados en función de determinada manera de concebir la enseñanza refuerza la necesidad de evaluarlos a la luz del tipo de acción pedagógica particular que se desarrolla en el Jardín Maternal considerando que la acción docente, los contenidos y el tipo de aprendizaje que se promueven no son iguales a los que se presentan en otros niveles educativos. A dicha tarea, nos abocaremos en las páginas que siguen.

Dos ejemplos de programación didáctica en el Jardín Maternal

Para no hablar en el vacío y poder exemplificar lo que explicaremos, vamos a presentar a título ilustrativo dos planificaciones diferentes sobre un mismo proyecto didáctico que responden a dos modelos de programación distintos. Se trata de dos planificaciones para una sala de dos años:

Planificación N° 1

Contenido: Mi cuerpo y sus posibilidades.

Proyecto didáctico: Desplazamientos

Objetivos:

Que el niño:

- explore diferentes formas de desplazamiento de su cuerpo y con su cuerpo
- explore el espacio próximo y se inicie en la construcción de nociones espaciales.
- disfrute de la interacción con sus compañeros.

Contenidos:

- diferentes formas de desplazamiento: caminar, correr, reptar, gatear, caminar con manos y pies, arrastrar, empujar, transportar y ser transportado.
- exploración del espacio próximo.
- nociones espaciales relacionadas con el desplazamiento.
- Interacción entre pares.

Planificación N° 2 (extraído de: Marotta, E.; 1998)

Contenido: Mi cuerpo y sus posibilidades.

Proyecto didáctico: Desplazamientos

Propósitos:

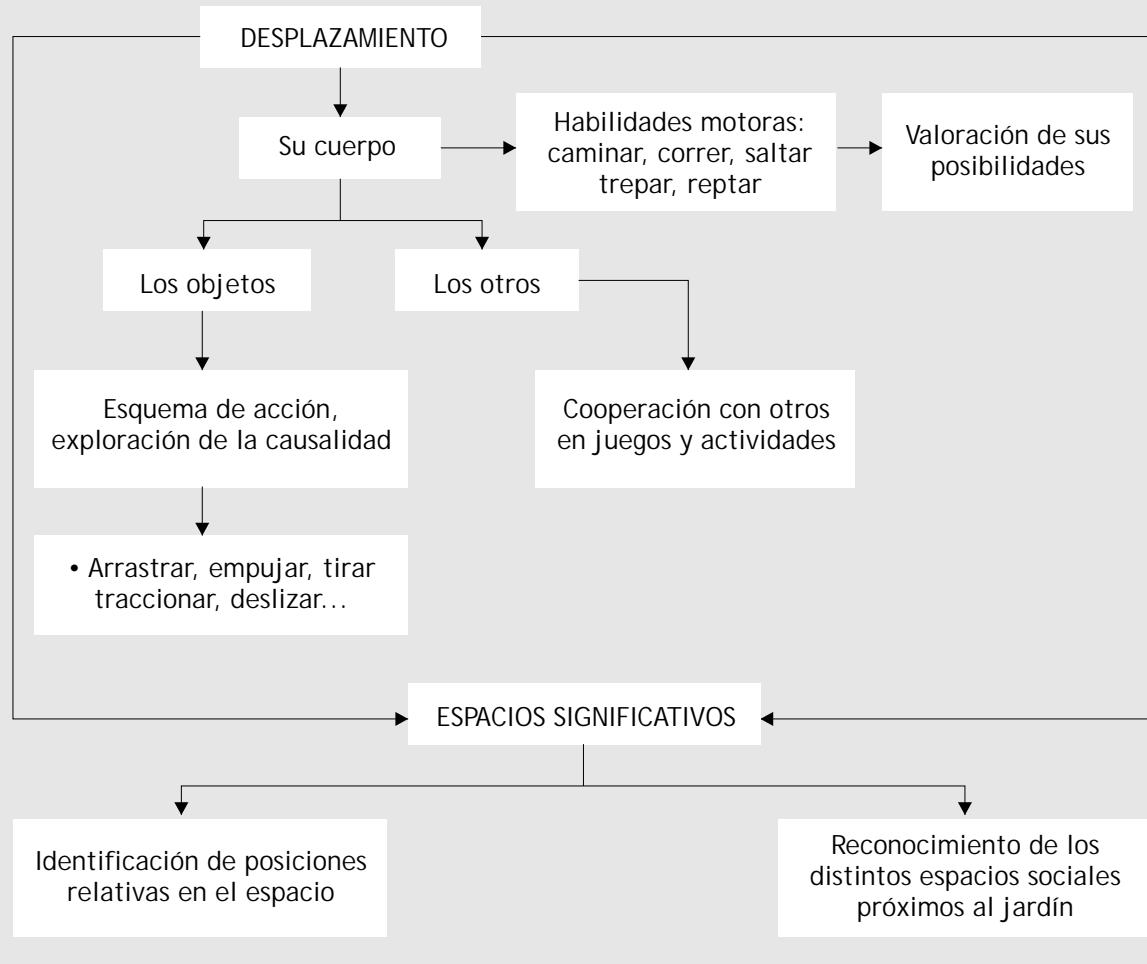
- propiciar situaciones de desplazamiento, explorando y descubriendo las posibilidades de su cuerpo y de los otros

- favorecer la exploración del espacio próximo y la construcción de nociones espaciales y el conocimiento de otros espacios
- favorecer los desplazamientos grupales que le permitan a cada niño ir compartiendo, conociendo y respetando al otro.

Estrategias:

- permitir utilizar el cuerpo de la docente como un objeto más
- disponer el ambiente y los materiales para la exploración
- observar y dar lugar a las iniciativas de los niños

Contenidos:



Dos modelos de programación didáctica

La elección de los dos ejemplos presentados no es azarosa. Cada una de estas planificaciones responde, en cierta medida, a dos modelos de programación de la enseñanza que vienen siendo objeto de debates intensos dentro de la Didáctica.

Consideramos que la diferencia central entre ellas, y en la que centraremos el análisis, está dada por la cuestión relativa al modo de formular las intenciones pedagógicas:

- expresar las intenciones educativas en términos de lo que tienen que aprender los niños. Esta modalidad es conocida como "planificación a través de objetivos".

- expresar las intenciones educativas en términos de lo que se propone hacer el docente. Esta modalidad es conocida como “planificación a través de propósitos”.

Para comprender la importancia de esta cuestión, comencemos por recordar que la enseñanza como actividad de intervención está guiada por intenciones. Éstas se refieren a producir algún tipo de cambio en el alumno o el grupo (no necesariamente observable) La programación didáctica constituye la instancia para plasmar estas intenciones.

Como señala César Coll, dos son las decisiones que se adoptan en la programación respecto de las intenciones educativas: su grado de concreción y su modo de formulación. El autor explica, respecto de las intenciones, que “hay que concretarlas dándoles una *formulación* que sea útil para guiar y planificar la acción pedagógica” (Coll, 1998: 50 -cursivas en el original-) Más adelante, agrega: “la cuestión de fondo reside en cómo pasar de las intenciones educativas, «enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados», a la formulación de objetivos educativos que sirvan para guiar eficazmente la enseñanza” (Coll, 1998: 50).

Siguiendo con este planteo, observamos que las intenciones pedagógicas pueden concretarse y formularse a través de los diferentes componentes que estructuran la programación:

- especificar los resultados de aprendizaje esperados en los alumnos.
- especificar los recortes de conocimientos que serán objeto de la enseñanza y aprendizaje.
- especificar el tipo de actividades en que participarán los alumnos.

Estas tres alternativas han sido analizadas por Coll, considerando que cada una implica diferentes “vías de acceso”¹ en el diseño de la enseñanza. Asimismo, Estela Cols (2004) señala que cada alternativa jerarquiza un componente como criterio organizador de la tarea de programación en tanto contribuye a la definición de los demás elementos: el componente que se escoja para formular las intenciones educativas otorga dirección a la programación y afecta al valor y el papel que asumen los otros elementos.

Como puede observarse, entonces, la problemática acerca de cómo formular las intenciones pedagógicas en la programación de la enseñanza -el debate acerca de objetivos o propósitos- no es una cuestión particular del Jardín Maternal sino que atraviesa los debates de la Didáctica en los diferentes niveles y modalidades educativos.

El primer planteo sistemático sobre este tema fue desarrollado por Tyler en 1949 al sostener que la forma más útil de enunciar las intenciones pedagógicas consiste en expresarlas en términos de resultados de aprendizaje esperados en los alumnos. Los objetivos deben enunciarse de modo tal que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar y el contenido al cual se aplicará la conducta. Según un ejemplo de este autor, “el objetivo, *redactar en forma clara y coherente informes de programas de estudios sociales*, comprende la indicación del tipo de conducta, es decir, *redactar en forma clara y coherente los informes*, así como también indica los sectores de vida a los cuales esos informes se refieren”. (op.cit. p. 50. Cursivas en el original)

La propuesta de Tyler fue el puntapié inicial de lo que, luego, se desarrolló como modelo por objetivos en la programación didáctica y el diseño curricular. Por su parte, Stenhouse (1981), el principal crítico de este modelo, formuló las objeciones más importantes a este modo de formular las intenciones educativas - que desarrollaremos más adelante- y argumentó a favor de otros formatos: establecer principios de procedimiento acerca del accionar del docente y especificar los contenidos de enseñanza.

La discusión acerca de la mejor manera de formular las intenciones educativas, se prolonga

¹Si bien el planteo de Cols es de orden curricular, la idea resulta válida para caracterizar posibles modos de estructurar una programación.

durante toda la segunda mitad del siglo XX y, aún, continúa. Como vemos, es un tema que recorre la teoría didáctica y curricular en los diferentes niveles educativos y se han aportado muchos argumentos en defensa de cada formato.

A partir del planteo inicial de Tyler, gran parte de la teoría de la programación siguió esta línea a pesar de haber recibido gran cantidad de críticas. De hecho, el modelo fue sufriendo reformulaciones importantes, por ejemplo, a partir de las críticas a su base conductista, se empezó a considerar que las conductas expresadas en los objetivos no debían ser necesariamente conductas "observables" y "cuantificables" sino que era posible colocar conductas de carácter "cognitivo" como *comprender* o *razonar* (Gagné, 1979; Chadwick, 1992).

Sin embargo, se mantuvo la idea original de que las intenciones educativas debían formularse en términos de los resultados de aprendizaje de los alumnos, expresando tanto la conducta como el contenido al que se aplica. De hecho, en los ejemplos que hemos presentado de Jardín Maternal se mantiene este formato: si bien no son conductas observables, mantienen la formulación antedicha, consistente en enunciar la acción que se espera que desarrolle el niño así como el contenido sobre el que se ejercerá:

- que el niño explore... diferentes formas de desplazamiento de su cuerpo y con su cuerpo
- que el niño se inicie en... la construcción de nociones espaciales.

Si nos preguntamos entonces por su vigencia, a pesar de las críticas recibidas, encontramos la respuesta, paradójicamente, en Stenhouse, uno de los principales detractores del modelo. El autor señala que, más allá de todas las objeciones que puedan hacerse, el modelo evidencia su principal virtud a la hora de la evaluación: las intenciones formuladas en términos del aprendizaje de los alumnos brindan un marco de objetividad a la tarea de evaluación, reduciendo la subjetividad del profesor en esta instancia.

Esta cuestión cobra real importancia en las áreas y los niveles educativos que deben acreditar objetivamente el aprendizaje de los alumnos con el fin, por ejemplo, de promoverlos a un curso superior. Ello explica, en gran medida, que este modo de formular las intenciones pedagógicas se haya convertido en hegemónico en la educación básica. Por ejemplo, "dominar las cuatro operaciones matemáticas básicas" o "leer y escribir con fluidez" son logros que la institución debe constatar en el alumno para poder promoverlo hacia niveles superiores.

Problemas y paradojas de la formulación de objetivos en el Jardín Maternal

En el apartado anterior, hemos intentado dar cuenta, en forma muy sucinta, de algunos puntos del debate acerca de los modos de formular las intenciones educativas y los motivos que explican la hegemonía del formato de objetivos en términos del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, estos argumentos provienen de la experiencia de la utilización de este modelo en los niveles de la educación básica. A continuación, nos proponemos evaluarlo a la luz de los problemas y las paradojas que pueden presentarse en el Jardín Maternal.

Como ha podido apreciarse, el principal argumento en defensa de los objetivos radica en las ventajas que brinda en relación con la evaluación y la acreditación de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, en Jardín Maternal no tenemos esta exigencia. La evaluación que hacemos del aprendizaje de los niños no tiene como fin acreditarlos para su promoción a cursos superiores. En ese sentido, no requerimos que la planificación nos brinde una herramienta objetiva para evaluar su desempeño.

En concreto, nos preguntamos: ¿para qué planificamos en Jardín Maternal? ¿para tener una herramienta que nos permita evaluar mejor los aprendizajes de los alumnos? ¿o para contar con un instrumento que nos permita organizar mejor las acciones de enseñanza? ¿qué función debe cumplir la programación?

Estela Cols explica cuáles son las funciones de la programación en relación con la enseñanza:

- una función de regulación y orientación de la acción. La programación sirve para ir regulando las estrategias docentes y la intervención docente; al explicitar hacia dónde se desea conducir el proceso enseñanza, la planificación permite saber si éste se está encaminando hacia allí o no.
- una función de justificación y legitimación de la acción. La programación permite justificar las decisiones que se toman durante el proceso de enseñanza. Éstas se adoptan en función de que la actividad se oriente hacia el cumplimiento de las intenciones que la gobiernan.
- una función de representación y comunicación. La planificación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y las decisiones pedagógicas, permite que éstas sean discutidas y sometidas a crítica.

Teniendo en cuenta las funciones señaladas, apuntaremos algunos problemas y paradojas de utilizar una formulación por objetivos para la enseñanza en Jardín Maternal. No pretendemos invalidar este modelo en general sino solo cuestionarlo para la programación didáctica y en Jardín Maternal: no cuestionaremos su utilización en el nivel del currículum (ya que no constituye el objeto de este trabajo) ni en la totalidad del Nivel Inicial (si bien algunos de los argumentos que desarrollaremos podrían ser también relevantes).

Las ideas que siguen surgen a partir del análisis de diversas planificaciones en Jardín Maternal y en función de considerar el carácter de las intenciones pedagógicas y el tipo de aprendizajes que promovemos en los niños en este nivel educativo.

Se corre el riesgo de que las intenciones educativas reproduzcan logros evolutivos.

Comencemos por recordar que las intenciones pedagógicas en Jardín Maternal no apuntan a "lograr el desarrollo" sino a "acompañar y enriquecer el desarrollo" (por supuesto, entendiendo al desarrollo en términos, como por ejemplo, de Bruner, de apropiación paulatina de la cultura) (Bruner, 1997).

Sin embargo, al formular las intenciones pedagógicas indicando lo que tiene que hacer o lograr el niño, se corre el riesgo de que éstas reproduzcan los logros evolutivos. Como ejemplo, observemos cómo los siguientes objetivos remiten efectivamente a logros del desarrollo:

- que el niño establezca relaciones adentro - afuera y arriba- abajo.
- que el niño se inicie en la relación continente - contenido.

El problema de que los objetivos educativos reproduzcan los logros del desarrollo ya ha sido ampliamente desarrollado en la bibliografía pedagógica (recuérdese el conocido trabajo de Durkworth, 1981). Como sabemos, ello contribuye a vaciar de sentido esta tarea central de la enseñanza convirtiéndola solo en una obligación formal. Pero deseamos apuntar algunas ideas más a este debate.

Por un lado, señalemos que el colocar logros evolutivos como objetivos impide expresar los verdaderos fines que se propone la enseñanza. Cuando enunciamos como objetivo "que el niño establezca relaciones adentro - afuera", todos comprendemos que en realidad se trata de "ofrecer oportunidades" para acompañar y estimular estas construcciones cognitivas. La pregunta es, entonces, ¿por qué no lo expresamos así? En este sentido, consideramos que resulta una paradoja colocar como fines aquello que en realidad no representa realmente nuestras intenciones.

Hemos señalado una de las funciones que cumple la planificación y que se refiere a representar nuestro pensamiento y comunicar nuestras intenciones. En relación con el ejemplo antedi-

cho, plantear que el fin de nuestra actividad consiste en "ofrecer oportunidades para que el niño construya nociones espaciales" representa mejor lo que pensamos.

Asimismo, otra de las funciones que cumple la programación es la de justificar y legitimar nuestras acciones. Cuando planificamos una actividad (no solamente en educación), lo hacemos para proponernos lograr ciertas cosas que no ocurrirían solas. En ese sentido, no aparece clara la justificación (además de constituir una empresa poco ambiciosa) cuando nos proponemos lograr cosas que van a ocurrir de todos modos.

Retomando los ejemplos educativos, veamos que la escuela básica se propone que los niños aprendan ciertas cosas porque se supone que no van a aprenderlas fuera de la escuela. En Jardín Maternal, si nuestra planificación expresa "que los niños construyan la relación adentro - afuera", nos estaríamos proponiendo como intenciones cosas que van a ocurrir de todos modos. Este puede ser uno de los motivos que resta claridad al carácter pedagógico del Jardín Maternal: puede ser visto como una institución que se propone cosas que van a ocurrir en cualquier caso.

Sin embargo, estamos convencidos de que el Jardín Maternal se propone metas realmente importantes y, de por sí, ambiciosas: ellas no consisten en "lograr el desarrollo del niño" sino, y esto constituye una intención educativa mucho más interesante y compleja, brindar espacios ricos y ofrecer oportunidades diversas para amplificar y potenciar el desarrollo.

En síntesis, colocar logros evolutivos como intenciones pedagógicas no constituye un buen modo de legitimar y justificar la acción docente. La tarea pedagógica del Jardín Maternal no se justifica en virtud de lograr el desarrollo del niño; por el contrario, encuentra su legitimación y justificación en la posibilidad de brindar oportunidades para amplificar y potenciar ese desarrollo.

Se corre el riesgo de que la programación no sea clara respecto del fin al que se apunta.

Las actividades pedagógicas en Jardín Maternal no persiguen resultados de aprendizaje determinados sino que apuntan a ofrecer oportunidades de aprendizaje amplias que cada niño pueda desarrollar según sus posibilidades. Sin embargo, al colocar las intenciones en términos de lo que tiene que hacer o lograr el niño, corremos el riesgo de no tener claridad respecto de aquello a lo que apuntamos.

Si bien cuando planificamos actividades, tenemos en mente qué tipo de acciones deseamos que realicen los niños y qué tipo de aprendizaje perseguimos, si ellos no realizan esas acciones o no las realizan en esa oportunidad no nos preocupa dado que entendemos que cada niño tiene sus propios tiempos y hace una apropiación singular de la propuesta didáctica. La realidad es que no esperamos resultados determinados ni podemos anticipar en forma total las acciones de los chicos. Sin embargo, los objetivos parecen expresarlos y esto plantea problemas a la hora de guiar la intervención docente.

El siguiente ejemplo es exagerado pero, a través de él, se pretende demostrar en qué sentido los objetivos en términos de "que el niño" pueden ser un problema para guiar y orientar la acción pedagógica: imaginemos una sala de deambuladores en la que la actividad tiene por objetivo: "que el niño experimente con diferentes materiales sonoros". Supongamos que un niño se entusiasmó con un solo material o, bien, que otro está haciendo otra cosa con el material, por ejemplo juego simbólico.

La realidad es que estos niños no estarían, en verdad, "experimentando con diferentes materiales sonoros". Siendo estrictos con nuestra planificación, podríamos decir que no se está cumpliendo el objetivo. Yendo al extremo, y si fuéramos absolutamente consecuentes con nuestros objetivos, ¿deberíamos retirarle el material al niño, entregarle otro e instarlo a "experimentar con diferentes materiales sonoros"? Por supuesto que no. Sin embargo, este tipo de

acciones docentes se observan con frecuencia y se consideran como un error en la intervención pedagógica. Pero no suelen entenderse como un problema de la planificación.

Lo que deseamos señalar es que, si bien ello puede atribuirse a una cuestión de intervención docente, ésta debería poder ser guiada correctamente por la planificación ya que se nos podría contra-argumentar que solo se estaba tratando de cumplir con el objetivo.

Aquí aparece, entonces, otra paradoja del modelo de planificación según el formato "que el niño logre". Tal como sostenemos en el título de este trabajo, ¿y si el niño no lo hace?, ¿qué hacemos? En ese sentido, Stenhouse ha señalado que la programación por objetivos tiene un aspecto autoritario, en el sentido de que pretende proyectar de antemano cómo ha de comportarse el alumno. La planificación por objetivos parte del supuesto de que es posible anticipar lo que un sujeto será capaz de hacer con el conocimiento.

Pero, además, implica que el cumplimiento del objetivo será fácilmente identificable lo que serviría para reorientar la actividad y guiar la intervención docente. Esto plantea serios problemas con los objetivos que encontramos en las planificaciones de Maternal. Por ejemplo, frente al objetivo, "que el niño disfrute de la actividad plástica". ¿Cómo saber cuándo se está cumpliendo el objetivo y cuándo no, a efectos de reorientar la intervención docente?

La paradoja reside otra vez en que el objetivo no expresa realmente nuestras intenciones. Continuando con el ejemplo anterior, todos entendemos que en realidad el fin de la actividad es "ofrecer la posibilidad de que el niño experimente con diferentes materiales sonoros" y, si alguno no lo hace, no lo vamos a obligar. Lo mismo ocurre con el objetivo relativo a disfrutar de la actividad plástica. Es decir, todos entendemos que los fines no son, en verdad, "que el niño" haga tal o cual cosa sino que el docente plantee escenarios que brinden esa posibilidad. La pregunta nuevamente es: ¿por qué no lo expresamos así? La paradoja reside una vez más en colocar como fines aquello que en realidad no representa realmente nuestras intenciones.

En síntesis, en relación con la función de guiar y orientar la acción docente, la planificación a través de objetivos puede confundir a la hora de regular esta intervención. Como han señalado autores como Astolfi (1997) o Meirieu (1997), el objetivo plantea a dónde llegar pero no dice nada acerca de cómo llegar y, en ese sentido, no es orientativo respecto de la enseñanza. Meirieu sostiene: "como herramienta para introducir más rigor en la gestión de los aprendizajes es bastante apreciable, sin duda, imprescindible;" Pero -agrega- "un objetivo no dice nada acerca del método que permite alcanzarlo..." (Meirieu; 1997: 89)

Se corre el riesgo de que se distorsionen y parcialicen los contenidos.

Según el modelo por objetivos en su formulación original, expresar las intenciones en términos de lo que tiene que hacer o lograr el niño implica que todo conocimiento debería poder formularse en términos de objetivos. Esto es así porque, como señalamos, el modelo parte del supuesto de que es posible anticipar lo que un sujeto será capaz de hacer con el conocimiento.

Sin embargo, la realidad es que no todos los conocimientos pueden traducirse a objetivos en términos de acciones del niño. De hecho, Stenhouse señala que ello puede ser relativamente posible en áreas como el entrenamiento en destrezas o el aprendizaje de información pero plantea inconvenientes en las áreas de socialización e inducción a modos de pensamiento.

La primera se relaciona con la adquisición de normas, valores y hábitos y, en tanto se adquiere como un subproducto de participar de una comunidad, resulta muy difícil establecer una congruencia entre este tipo de educación y los objetivos. La inducción a modos de pensamiento hace referencia a la función de la educación relacionada con introducir a los niños en los sistemas de pensamiento de la cultura y señala que ésta tiene éxito en la medida en que hace impredecibles los resultados de aprendizaje. La socialización y la inducción a modos de pensamiento de la cultura son justamente los tipos de aprendizaje que, preponderantemente, perseguimos en Jardín Maternal.

Además, en el esfuerzo por "traducir" estos tipos de conocimiento a objetivos en términos de acciones de alumno, éste puede distorsionarse. Retomando el ejemplo presentado, frente al objetivo "que el niño disfrute de la interacción con sus compañeros", colocar como contenido "interacción entre pares" claramente no supone que éste sea un conocimiento que el niño tiene que adquirir. Esta cuestión nos conduce, en realidad, a la discusión acerca de la validez de las categorías didácticas propias de la educación básica en el Jardín Maternal, en este caso en relación con lo que consideramos "contenido" (véase Fairstein, 2005)

Más allá de estos riesgos, esta cuestión también conlleva a enunciados paradojales en la programación. En el ejemplo que hemos presentado, se destaca en un hecho singular, muy conocido por los docentes de Maternal: la "columna de contenidos" reproduce lo enunciado en los objetivos. En este sentido, sería lógica la observación de que una de las dos cosas "está de más".

Sin embargo, ello tiene una explicación: como hemos visto, las intenciones pedagógicas formuladas en términos de objetivos indican tanto la acción que ha de desarrollar el alumno (observable o no) así como el contenido al cual dicha acción se aplicará. En este sentido, se considera que el objetivo ya "contiene" al contenido. De manera que, según el formato original, en una planificación por objetivos no haría falta colocar contenidos. Consideramos que esto constituye una paradoja y no reflexionar sobre esta cuestión podría, también, conducir a la pérdida de sentido de la tarea de programación.

Por último, el modelo de planificación por objetivos supone que los aprendizajes se pueden parcializar lo que se evidencia en la exigencia de colocar objetivos y contenidos específicos para cada actividad. Nuevamente, consideramos que esto puede ser posible si enseñamos información o destrezas. Pero en relación con los contenidos de Maternal, nuevamente nos conduce a situaciones paradojales y también podría conducir al vaciamiento de sentido de la planificación.

Veámoslo a través de un ejemplo. La educación básica se plantea la enseñanza de las cuatro operaciones básicas de matemática: en este caso, es posible diferenciar objetivos y contenidos específicos y éstos se pueden secuenciar: primero hay que enseñar a sumar y, solo después, a multiplicar. En este caso, los objetivos y los contenidos específicos representan realmente logros parciales en el aprendizaje del objetivo general.

Por el contrario, cuando se planifica según este modelo en Jardín Maternal, aparecen muchas dificultades para colocar objetivos y contenidos específicos para cada actividad. Entre ellas, señalemos: se reiteran los objetivos y los contenidos generales; se reiteran los mismos objetivos y los contenidos específicos en muchas actividades; los objetivos y los contenidos específicos son casi una descripción de la actividad o remiten al material.

En la práctica, observamos estas dificultades que suelen considerarse "errores" en la planificación pero son evidencias de la paradoja mencionada. Ellas responden, en realidad, a que los aprendizajes relativos a la socialización y la inducción a modos de pensamiento no se pueden parcializar. Al hacerlo, corremos el riesgo de distorsionarlos.

Se corre el riesgo de que la enseñanza sea concebida como una acción técnica.

La planificación por objetivos, en muchas de sus expresiones en la Didáctica, se apoya en una concepción de la enseñanza como acción técnica. La mayoría de las críticas a los objetivos se dirigieron con mayor frecuencia a la concepción de aprendizaje que sustentaba en su formulación original: el conductismo. Pero pocas veces se advierte que éstos suelen suponer una base tecnista en la consideración de la enseñanza

Una acción técnica tiene procedimientos estandarizados para lograr los resultados que se propone. Es decir, los procedimientos, el "cómo", no son objeto de planificación. En la programación de una acción técnica, solo deben colocarse los resultados que se espera lograr para que el

sujeto que realiza la acción pueda ir ajustando los procedimientos hasta alcanzarlos. Estos funcionarán, asimismo, como parámetros para evaluar el éxito de la acción.

¿Es la enseñanza una acción técnica? Ya hemos señalado que la enunciación de los resultados esperados no es fructífera para guiar la acción. Veamos qué pasa al evaluarla. Recurrimos nuevamente a ejemplos: que no todos los niños hayan logrado “disfrutar de la interacción con sus compañeros” o “experimentar diferentes formas de movimiento” no significa que el docente no haya propuesto buenas actividades para eso. Si se desea evaluar la enseñanza, no es lo mismo preguntarse si el docente *logró que todos los niños disfruten de la actividad plástica* que preguntarse si el docente *logró proponer situaciones que propicien que los niños disfruten de la actividad plástica*.

En síntesis, los objetivos no funcionan bien como parámetros para evaluar la enseñanza. Y esto es así porque, como señalan Fairstein (2008) o Feldman (1999) entre otros, la enseñanza es una acción práctica en la que el docente toma decisiones sobre la marcha constantemente ajustando sus intervenciones según las respuestas de los alumnos y reorientando el desarrollo de la actividad en dirección al propósito que persigue.

Desde esta perspectiva, la programación debe ser una herramienta que ayude en esta toma de decisiones. Como acabamos de ver, los objetivos ayudan poco o, más bien, entorpecen estas decisiones. Stenhouse ha puesto de manifiesto la necesidad de reflexión sobre la práctica y en qué medida la planificación puede ser un instrumento de ayuda para ello. Para el autor, la programación debe constituir no solo una herramienta para proyectar la acción sino, también, una base para analizar la práctica, para evaluarla y reflexionar sobre ella.

La planificación por objetivos no brinda una herramienta que facilite la reflexión sobre la práctica ya que, en sus supuestos teóricos, la enseñanza es entendida como una acción técnica.

Hacia un modelo para la programación de la enseñanza en Jardín Maternal

A lo largo de este trabajo hemos intentado poner de manifiesto algunos problemas y paradojas que supone una planificación por objetivos en Jardín Maternal. Hemos señalado que la mayor ventaja de este modelo, el proveer parámetros precisos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, no es relevante en este nivel educativo. Por lo tanto, hemos considerado que su hegemonía se justifica a través de argumentos provenientes de la utilización de este modelo en niveles de la educación obligatoria. A partir de allí, hemos intentado poner de manifiesto los problemas que conlleva planificar a través de objetivos en el Jardín Maternal.

Sin embargo, se ha presentado en este trabajo otro modelo de programación de la enseñanza. Lo hemos hecho, por un lado, para que pueda apreciarse la singularidad del modelo por objetivos. Pero, además, creemos que representa una alternativa viable y más adecuada para la planificación de la enseñanza en Jardín Maternal. Para finalizar, entonces, apuntaremos algunas de las que consideramos sus principales ventajas:

Retomando la cuestión que hemos definido como central, observamos que las intenciones pedagógicas enunciadas como propósitos están definidas en términos de lo que tiene que hacer el docente y no del aprendizaje de los niños.

Un propósito orienta acerca de cómo proceder en la acción docente, es más fértil para diseñar actividades y guiar la intervención. Como ha señalado Dewey, el propósito tiene en vista un fin al que llegar pero, también, permite realizar un análisis de los cursos de acción para llegar a ese fin.

Como hemos tratado de demostrar a través de los diversos ejemplos presentados, y retomando las funciones de la programación apuntadas, cuando las intenciones son definidas en términos de lo que hará el docente, la programación resulta más útil para representar nuestro pensamiento, justificar nuestras acciones así como guiar la enseñanza y evaluarla.

Por otro lado, consideramos que el segundo modelo de planificación permite un tratamiento diferente del contenido. Allí se presenta un esquema o un cuadro que expresa el modo en que la docente entiende el campo de conocimientos a abordar en función del nivel evolutivo de los niños.

Consideramos que no se trata solo de una diferencia de formato -de listado a esquema- sino que también varía lo que se expresa. Retomando los análisis desarrollados, observamos no solo que el apartado de los "contenidos" no reitera lo enunciado en las intenciones sino, además, que la elaboración de este esquema implica (en tanto obliga a expresarlo) un trabajo de análisis sobre el contenido. En el ejemplo, la tarea de elaborar un esquema que establezca relaciones entre los contenidos obliga al docente a tomar conciencia de esas relaciones.

La importancia de este "tratamiento previo del contenido" ha sido puesta de relieve por diversos autores de Didáctica, entre ellos Bruner, a través de la idea de traducción o conversión y la importancia de la estructuración del conocimiento o Chevalard a través de la idea de puesta en texto. Este trabajo sobre el contenido convierte a la instancia de planificación en un espacio de reflexión acerca de lo que va a transmitirse ampliando la mirada del docente sobre el campo de conocimientos que van a aprender los niños.

Para cerrar este trabajo, nos interesa resaltar que, si bien en la práctica pueden utilizarse modelos de planificación mixtos, creemos que la programación a través de propósitos que expresen las acciones del docente así como la elaboración de esquemas que den cuenta del modo en que se relacionan los contenidos aparecen como estrategias más adecuadas al tipo de aprendizajes que promovemos en Jardín Maternal así como al carácter particular de las intenciones pedagógicas que nos proponemos.

Si bien solo hemos apuntado en forma sucinta estas ventajas, esperamos haber ofrecido argumentos que permitan reflexionar acerca de la función de la programación didáctica en un nivel educativo cuyo carácter pedagógico ya ha sido proclamado y aceptado. Creemos que la tarea ahora consiste en revisar los modelos heredados a efectos de que esta proclama se siga concretando en hechos concretos, en este caso, en el camino de construir colectivamente una didáctica específica del Jardín Maternal.

Bibliografía

- Astolfi, J. P. (1997) *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen
- Bruner, J (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea
- Bruner, J (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor
- Camillonni, A. (2007) "Los profesores y el saber didáctico" en: Camillonni A. y otras: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós
- Chadwick, C. (1992) *Tecnología educacional para docentes*. Buenos Aires: Paidós
- Chevalard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Coll, C. (1998) *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós
- Cols, E. (2004) "La programación de la enseñanza", Ficha de la cátedra de Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, OPFYL.
- Dewey, J. (1967) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada. (Edición original de 1916)
- Durkworth, E. (1981) "O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de "aplicar a Piaget", en *Infancia y Aprendizaje*, Monográfico, Piaget, pp.163 -176.
- Fairstein, G. (2005) "¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de Maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en Jardín Maternal". Revista virtual e-Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1, N° 1, Otoño, 2005. Disponible en: <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/revista.htm> [Consulta: Octubre 2008]

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

- Fairstein, G (2008) "La supervisión docente a través de reuniones. De la supervisión como control a la supervisión como ayuda" en: Gestión de las instituciones educativas. Tomo 4: Supervisión de la tarea docente. Buenos Aires: 12(ntes)
- Feldman, D. (1999) Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique
- Gagné, R. (1979) Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana
- Jackson, P. (1996) La vida en las aulas. Barcelona: Morata
- Marotta, E. (1998) "Enseñar en Jardín Maternal...Preguntas para compartir, respuestas para construir" en: 0 a 5. La educación en los primeros años, año 1, nº 5, Buenos Aires: Novedades Educativas
- Meirieu, P. (1997) Aprender sí. Pero ¿cómo?, Barcelona: Octaedro
- Soto, C. y Violante, R. (2005) "Enseñar contenidos en el Jardín Maternal: una forma de compartir la crianza" en: Soto, C. y Violante, R. (comps.) En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Paidós
- Soto, C. y Violante, R. (2008) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata
- Tyler, R. (1974) Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

6

ACERCA DEL ARTE Y LA EXPRESIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS



Empiece por romper los espejos de su casa, deje caer los brazos, mire vagamente la pared, olvídense. Cante una sola nota, escuche por dentro. Si oye (pero esto ocurrirá mucho después) algo como un paisaje sumido en el miedo, con hogueras entre las piedras, con siluetas semidesnudas en cuclillas, creo que estará bien encaminado, y lo mismo si oye un río por donde bajan barcas pintadas de amarillo y negro, si oye un sabor pan, un tacto de dedos, una sombra de caballo.
Julio Cortázar. Manual de Instrucciones.
Instrucciones para cantar

ARTE Y EXPRESIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS - *María Teresa Corral*

El niño, en sus primeros años, es lo más parecido a un artista.

Por la imaginación y la libertad con que se expresa; la curiosidad y la comunicación que logra con los objetos que lo rodean / por el auténtico diálogo que mantiene con los personajes que inventa y lo acompañan.

Para crear ese "su mundo" necesita, como todo artista, espacios de silencio de tranquilidad que son la materia prima para construir ese canal de comunicación que conecta su "ángel" interior con el entorno en el que inevitablemente va tener que convivir.

El año pasado (2007) viajé a Santa Rosa, Provincia de La Pampa, para dar unos talleres de música. Casi 10 (diez) horas de ómnibus, me tocó el lado de la ventanilla y el asiento de al lado que, hasta último momento, permaneció desocupado hasta que llegó una joven mamá con su beba y sentí que el panorama de tranquilidad y desparrame que había saboreado iba a ser imposible.

La buena suerte me acompañó y me dio la oportunidad de viajar codo a codo con una niña pájara que tenía poco más de un año. Viajó todo el tiempo en la falda de su madre que, por momentos, era patio de juego, luego regazo para dormir y, más tarde, bandeja para comer.

Guardé en el bolso el diario y el libro que pensaba leer y me dediqué con verdadero deleite a observarla.

Jugó totalmente absorbida con un llavero que le ofrecía sonidos y formas cambiantes. Cuando se cansaba, comenzaba a cantar, oírse y jugar con su voz de pajarita; luego volvía al llavero, luego una zapatilla que se le había salido, se transformó en sus manitos, en una especie de hamaca colorada hasta que aparecía el pícaro sueño y el regazo de mamá se transformaba en cuna.

La luminosidad y la serenidad de esa pajarita era consecuencia de la actitud de la madre atenta a su niña amorosa pero tranquila. La ayudaba si hacía falta pero no se adelantaba con estímulos nuevos. Respetaba, en todo momento, el "tiempo" de su niña.

Tampoco se lucía ante mí apremiándola para que hablara o cantara. La dejaba ser.

Le daba ese espacio de silencio que, en general, pocas veces damos y facilitamos a nuestros chicos y que, pocas veces, nos damos a nosotros mismos.

Por el contrario, les transmitimos los mismos climas de ansiedad y "acelere" que el afuera nos impone.

A propósito, en uno de los talleres que realicé en La Pampa recogí una evaluación de tres jardineras que había en el grupo y que dice textualmente: "al principio no estábamos cómodas, nos costó entrar en el clima del taller porque estamos acostumbradas a un ritmo muy acelerado. Luego, nos fuimos interiorizando y descubrimos que la creatividad se puede vivenciar desde las pequeñas cosas y el clima más distendido favorece".

Sucede que transmitimos ansiedad y "acelere". Y, cada vez más pronto, sentamos a nuestros niños frente a la televisión para que se entretengan (y no molesten).

¿Y qué podemos decir de la televisión? Es un instrumento maravilloso. Ya es parte de la familia. En muchos casos, es la columna vertebral de la familia y nuestras vidas.

¿De qué hablaríamos si no estuviera el Señor Tinelli entreteniéndonos? La "tele" es nuestro segundo hogar y nuestra "escuela paralela" donde todos los días, a la misma hora, la clase de música está en manos de "vedettes" que, lejos de estar al servicio de la música, se sirven de la música, generalmente un *chiki chaka* constante, bailan con pasos de comedia norteamericana y de manera muy esquemática.

Después, los vemos reflejados en nuestros chicos cuando bailan en casa o la escuela repitiendo y copiando a la Xuxa de turno, con beneplácito de padres y docentes.

Una de mis nietas de 9 (nueve) años, que cursa en una escuela de la Provincia de Buenos Aires, volvió de la escuela un día con la novedad de que, para la fiesta que estaban preparando, a ella le había tocado el rol de Moria Casán (famosa y escabrosa "vedette" televisiva). A raíz de eso, nos enteramos que en las casas de disfraces se alquilan tetas de distintos tamaños con el fin de imitar sin fisuras a esta señora.

Mucha chatarra compañeras, chatarra divertida, chatarra perfumada pero, en definitiva, hamburguesas de mala calidad.

Antes había un lugarcito en radio o televisión dedicado a los chicos a cargo de artistas que conocían y respetaban el mundo infantil: estimulaban la imaginación, hablaban y cantaban sin gritar, artistas que ofrecían diversidad de climas y ritmos; jugaban con la complicidad del silencio y le daban tiempo al tiempo para que el receptor incorporara el mensaje sin urgencias.

Aunque tampoco eran todas perlas en esa época, el señor Carlitos Balá todas las tardes convocaba a multitud de jardines de infantes para preguntarles todos los días a la misma hora: ¿qué gusto tiene la sal? ¡Salada! Vociferaban los chicos y, a cambio de esa "espontánea y creativa" respuesta, se llevaban caramelos y chucherías.

Estamos rodeados de entretenedores y entretenimientos pero jugar, lo que se dice jugar, pocas veces lo hacemos.

Según el diccionario, entretener es distraer a alguien impidiendo que siga su camino / que vaya a algún sitio / dar largas al asunto / retrasar con pretextos la realización de algo entretenido. También, significa mantener algo firme, sin moverse, ya sea en el espacio, el tiempo o la mente.

Jugar es recrear, imaginar distintas combinaciones / arriesgar / imaginar otras situaciones.

La curiosidad, la imaginación y la sensibilidad de los niños son dones y capacidades naturales que se van debilitando si no se estimulan con mensajes diversos y de calidad.

Pero, claro, estimular como la mamá de la niña pájara sin abrumarla ni apurarla, respetándola, escuchándola y acompañándola en su proceso de descubrimiento del mundo.

Otro problema es el uso tan indiscriminado y continuado de la televisión que está distorsionando el equilibrio de nuestras capacidades de percepción.

Lo que vemos nos atrapa mucho más que lo que oímos. Aunque tengamos la radio y la compactera andando, funcionan como cortina musical o música de fondo que oímos pero no escuchamos.

Fui silenciosa espectadora en otro viaje de ómnibus, pero muy corto, acá en la ciudad. Se sentó al lado mío una mamá con un niño de aproximadamente 4 (cuatro) años en la falda. Con mucha alegría y mostrándole el libro recién comprado, la mamá le dice:

- Bueno ahora cuando lleguemos a casa vamos a leer el cuento, mirá que lindos dibujos tiene.

No! - dice el nene enfurruñado- no quiero que me lo cuentes vos, yo quiero ver el video que tenemos en casa.

- Pero es el mismo cuento, lo vamos a leer despacito los dos

- ¡No! ¡Yo quiero ver el video!

Y así, el pequeño dictador queda aferrado a la imagen siempre repetida del video y pierde la oportunidad de escuchar y construir sus propias imágenes.

Y hablando de escuchar, abramos las orejas y el corazón y hablemos de nuestra compañera de toda la vida, hablemos de la canción.

Ya los arrullos y las nanas protegen al bebé de los primeros sobresaltos que le depara su llegada a este mundo.

Luego, vendrán las canciones jugadas y los juegos cantados.

Nuestro cancionero tradicional es un puñado de canciones que llegaron de contrabando con

Colón y los conquistadores. Tanto la colonización española como la portuguesa, arrasaron las culturas originarias de las distintas regiones y dejaron en la memoria de muy pocos sobrevivientes los cantos aborígenes, así que por toda América circula un puñado de 50 (cincuenta) canciones llegadas de España y, ocasionalmente, de algún otro país europeo: Arroz con leche, Mambrú, las diversas Catalinas, Que llueva, En coche va una niña Carabín.

Estas son nuestras raíces donde encontramos el placer por la sonoridad de las palabras, el sin sentido y el juego como espacio de libertad para imaginar y construir puentes de comunicación.

Estas canciones amasadas, dibujadas y recreadas entre todos resisten el paso del tiempo.

La Canción es memoria, identidad y poesía

Y no se trata de quedarnos pegados al pasado sino de nutrirnos de ese pasado y recrearlo. Hay un enorme repertorio de nuevas canciones y Argentina siempre ha tenido creadores amplia y justificadamente reconocidos.

La canción puede ser una puerta hacia la belleza, justamente el tema que hoy nos convoca “El arte y la expresión en los primeros años” y, también, puede ser una puerta al cachivache.

Cuando seleccionamos discos, artistas y canciones tenemos que estar atentas/os a no entrar en lo que yo llamo “el laberinto de confusiones” donde se suele confundir histeria con alegría y burla con risa; donde la energía es reemplazada por la violencia; el humor y la picardía constantemente le ceden su lugar a la grosería; un clima tranquilo a veces se interpreta como aburrido y al silencio se lo confunde con nada como si la nada fuese nada.

Es muy importante el texto de las canciones, por eso tampoco debemos confundir lo simple con lo tonto: no basta que “caballo” rime con “zapallo”. Un texto mediocre suele conducir a una melodía mediocre y una interpretación elemental y chata.

¿Por qué creen que la entrañable tortuga Manuelita (cuya decisión de ir a París fue un desvarío personal que asumió con dignidad hace más de 50 años) todavía da que hablar y cantar? Porque es imaginación expresada poéticamente. Porque es trabajo de poeta y no pensemos en poeta como alguien iluminado sino alguien particularmente sensible pero que trabaja concientudamente con la palabra como un artesano.

El poeta observa, contempla, vive, se emociona y guarda sus percepciones en algún rincón donde el tiempo no apura y, poco a poco, esas percepciones tan bien guardadas van transformándose sin apuro en palabras, imágenes y juegos sonoros que se transforman en coplas populares.

“Tengo una pena morada / y un sentimiento amarillo

La pena parece breva / el sentimiento membrillo”

Esta es una copla del noroeste de un poeta ignoto que así, como el carpintero del pueblo sabe trabajar la madera del lugar, el poeta del pueblo a pura sensibilidad, sin pasar por la academia, siente la necesidad de trabajar con las palabras que finalmente expresan el sentir y el pensar de su comunidad.

Los niños también son capaces de recrear, inventar e imaginar espontáneamente a partir de un estímulo. Niños y poetas tienen como una especie de radar que les permiten ver el otro lado de las cosas, el que comúnmente no vemos, por estar adheridos a esta realidad que consideramos única.

“Una siesta de verano / el pajarito canto

El canto quedó colgado de la rama del limón ”

Laura Devetach (poeta argentina)

Lamentablemente el sistema, el mercado, en vez de facilitar el acceso a estas pequeñas joyas, se dedica a confundirnos y ofrecernos alimentos recalentados pero muy bien presentados.

Hace un tiempo se ofreció una colección de compact disks para bebés con canciones de

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Serrat, Chico Novarro, Charly García, León Giecco y boleros de Armando Manzanero. Versiones desnaturalizadas, descafeinadas y sacadas de contexto. Una patraña, un manejo comercial que apuntó a la buena fe de los padres.

Con todo el repertorio infantil tradicional y actual que disponemos, qué necesidad hay de distorsionar y pasar por lavandina canciones *polentosas* llenas de pasión destinadas a los adultos cuando tenemos a la loba y sus cinco lobitos esperándonos:

*"Cinco lobitos tuvo la loba,
cinco lobitos detrás de la escoba,
cinco que tuvo cinco criaba
y a todos los cinco la teta les daba"*
(Tradicional)

Hay que escuchar más a los chicos, darles tiempo y no ser siempre el modelo que muestra y enseña. Compartir la aventura de la búsqueda sonora, ejercitarse la escucha, no adelantarse con etiquetas y explicaciones, darles tiempo a que exploren, nombren por primera vez como puedan sus impresiones y sus emociones. Acuérdense de la mamá de la niña pájara.

Pregunta del millón: ¿cuánto tiempo hace que muchas de ustedes no juegan, desde su lugar de adultos, con las palabras y los sonidos? ¿Cuánto tiempo hace que no se tiran panza arriba a escuchar música con propuestas nuevas para enriquecerse a nivel personal?

No podemos dar lo que no tenemos o lo que día a día vamos perdiendo: esa libertad para imaginar, recrear y abrirse a nuevas propuestas.

Propongo, concretamente, la organización de talleres con artistas de distintas disciplinas para jugar, escucharnos, reflexionar y desarrollar esa mirada crítica que limpia nuestras orejas, nuestra cabeza y nuestro corazón.

Hace más de 10 años fundamos en Argentina el MOMUSI (Movimiento de Música para niños). Comenzamos siendo apenas 4 grupos de músicos y actualmente lo integramos más de 15 conjuntos y cantautores.

No hay "vedettes", hay músicos, compositores, cantantes y conjuntos que tienen como eje la canción infantil.

Desde 1997, tratamos de ampliar y fortalecer esta red que comunica a los hacedores con un público que no se resigna a la mediocridad y agradece con su presencia y su aliento el trabajo que realizamos.

En el MOMUSI, no trabajamos en serie trabajamos en serio y eso se percibe.

A parte de los recitales gratuitos que ofrecemos todos los Domingos en el Centro Cultural San Martín de Buenos Aires, hacemos Encuentros Nacionales en distintos puntos del país. Acá en capital realizamos talleres una vez al mes con distintas temáticas musicales al que concurren docentes, actores, comunicadores, padres, madres. Y también estamos llevando este ciclo de talleres a otras zonas del país.

Estos talleres son un espacio de juego y reflexión que tanto necesitamos. Talleres de acción musical donde la música circula como lo que es: un bien de todos, un medio de comunicación, expresión, sensibilización, creación y donde no es necesario "saber música" porque lo que buscamos es, justamente, sacar afuera toda la historia musical y sonora que, sin darnos cuenta, guardamos adentro nuestro.

A raíz de esta tarea ininterrumpida del MOMUSI, ha crecido la producción de discos de buen material infantil que no siempre se encuentra en las cadenas comerciales y que nosotros lo tenemos y lo ofrecemos en cada una de las actividades que realizamos. Obviamente, estamos presentes con nuestros materiales en este encuentro.

Esta es la forma en que intentamos sostener los valores en los que creemos.

Porque no basta con criticar o desarrollar una mirada crítica, hay que encontrar formas de

resistencia pacífica que hagan reaccionar y despertar a los que consumen y, en realidad, son consumidos.

La escuela y el jardín son el puente ideal para hacer llegar a nuestros chicos esos juegos y mensajes simples, luminosos y poéticos que tanto a ellos como a nosotros nos ayudan a crecer y seguir creciendo. Juntémonos y pronto. Demos descanso a la televisión y pasemos a la canción.

EXPERIENCIA Y GÉNESIS DE LO ARTÍSTICO DESDE LA PRIMERA INFANCIA - Karin Richter

Pensar en la relación del arte con la educación desde los primeros años de vida, es en inicio correr de foco su dimensión productora en el sentido más estricto del término, por la exigencia que en rigor, debe imprimirse a la palabra arte.

Tal vez sería interesante pensar algunas ideas que, puestos en práctica por adultos que educan niños, colaboren para promover *un espíritu sensible a las artes*, porque no podemos saber de antemano qué niño escogerá en el momento apropiado formarse en alguna disciplina artística. Lo que si podemos, es *educar la génesis de comportamientos estéticos* hacia dimensiones humanísticas, para que los lenguajes simbólicos en experiencias artísticas y hechos culturales puedan ser instrumentos de encuentro de personas entre personas, comunidades con comunidades, países con países.

Las riquezas en las formas simbólicas surgen de las diferencias culturales que caracterizan a los pueblos. Las danzas, las artes visuales, las artesanías, la música, la literatura, la fotografía, el cine, el teatro y todas las combinaciones posibles desde las tradiciones hasta las que el mundo contemporáneo está desarrollando, conforman el entramado cultural, el campo semiótico en el que crecen los niños.

La diferencia entre comunidades, se deja ver a través de múltiples manifestaciones simbólicas entre las cuales el arte es solo una de ellas. Tal vez resulte una oportunidad poder abrir a los niños los abecedarios en los que se desarrollan muchos conceptos poco trabajados en la educación formal como la concepción de vida, de alegría, de celebraciones. Ver los artificios que hacen los seres humanos en el ejercicio existencial de embellecer lo que creen valioso, los usos y las formas estéticas que se adoptan. Es sumamente interesante poder educar en aperturas de significados al mismo tiempo que otorgamos el nuestro como educadores de una comunidad determinada. Allí se pueden leer las ideas que las originan, las cosmovisiones, las construcciones sociales y la subjetividad jugada existencialmente.

La experiencia, como hecho de vivir, tiene muchas maneras de codificarse y ese campo semiótico es abundante en lecturas, rico en formas, generador e impulsor de nuevas ideas y miradas. Todo conocimiento implica una antecedencia, es decir, hay presencia de otro humano que ha dejado su impresión. El tema central es si enseñamos a verlo o si como adultos desecharmos la decisión de mostrar recortando demasiado el abanico, recortando la realidad con estrechez de visión.

¿Por qué nos commueve, tanto la Novena sinfonía de Beethoven como los graffiti de los jóvenes en las altas paredes de edificios plasmados como una danza? Allí hay símbolo que habla ¿Cómo una voz o una melodía pueden penetrar nuestra espiritualidad hasta provocar la sensación de disolverla? Son las formas, es su composición y además porque hablan. Hablan y a través de su composición expresan búsquedas, dicen algo acerca de lo que les sucede a las personas durante su existencia: hablan del amor, del dolor, de la muerte, de la felicidad, de la oportunidad en las experiencias de la vida y de los sentimientos que provocan. Hablan de los afectos, del trabajo, de la dignidad, de sus penurias, de sus luchas, de la mujer, del hombre, sus inquietudes, sus ideas. Dicen algo, narran y desnudan algo acerca de los que sabemos o intuimos de nuestras propias experiencias y la de los otros.

A través de las formas que adopta la cultura simbólica y el arte, tenemos la oportunidad de buscar y encontrar similitudes; al mismo tiempo los actos de elección, cuando no son alienados, son una oportunidad de proyectarnos en objetos y situaciones que nos fortalecen la identidad y nos abren a formar parte de otros.

Cuando se eligen experiencias artísticas para compartir o enseñar a través de ellas a nuestros niños, estamos enseñando también cómo los seres humanos podemos trascender a través

de la fuerza creadora la vulnerabilidad de nuestras naturalezas. Enseñar la vida a los pequeños, celebrando justamente el estar vivos, es abrirnos la puerta a toda celebración de lo humano. *El desarrollo de la sensibilidad artística y cultural siempre es desarrollo empático entre quienes transitan la experiencia de vivir donde sea que esto se produzca.*

"Al símbolo hay que dejarle hablar" -como dice Mèlich (2002)-. Este hablar del símbolo es el punto central de la enseñanza y el contacto de los niños pequeños con manifestaciones artísticas. Los adultos introducen o no a los niños en el vasto campo de significados y son las formas estéticas que acompañan a ese habla, lo que ornamenta la diferencia, la riqueza cromática y formal que adquiere el mundo *cuando necesita ser dicho, ser testimoniado*.

Tal vez muchos adultos no hemos desarrollado alguna dimensión artística y nos atrae la oportunidad de hacerlo para los niños, porque intuimos su ganancia espiritual y deseamos que la vida de ellos se desarrolle mejor que la nuestra.

Incluso a veces creemos que nuestra oportunidad como adultos ya ha pasado pero pretendemos realizar un cambio para enseñar a los niños. No lograremos ningún avance en el campo de las artes sin estar dispuestos al desarrollo de alguna propia dimensión interior: nuestra propia apertura frente al mundo, nuestra disposición a leer los símbolos que manan de las culturas, y abrir los ojos a las oportunidades de asistir a los escenarios de la vida, se presenten en un museo o a la vuelta de la calle, en cualquier esquina.

La educación de los niños es un proyecto que conlleva pasiones para que se conviertan en experiencias reivindicables, por ser únicas y contingentes para cada niño y cada adulto en grupos humanos. Si no podemos estremecernos con algunas experiencias tal vez sea mejor repensar cada cual su oficio como educador. El cuerpo emocionado del educador es lo que valida una parte del sentido de la experiencia porque contagia y abre el deseo produciendo significados culturales.

Es importante recuperar y desarrollar para la educación cierta *mirada poética* porque "el mundo no es perfecto, no es un mundo ideal (aunque pretendamos inocentemente que así sea). *El mundo poético es el mundo de la imperfección, de la vulnerabilidad, de la contingencia, de la finitud.* Solo un mundo así, inscripto en la ambigüedad del tiempo y del espacio, en la fragilidad del rememorar y del anticipar, en la memoria y en la esperanza, los seres humanos podrán vivir desde la finitud su deseo de infinitud y de trascendencia" (Mèlich, 2002). Y en esa trascendencia están las huellas, los datos, la memoria que deja presencia a través de lo simbólico.

Es necesaria la reconexión entre el deseo de provocar alguna experiencia importante para el niño y nuestro propio deseo como padres o como maestros en ejercicio del educar. La educación que es entendida a través del arte jamás será tal si no está dirigida por su lógica, si no comparte una epistemología que incluya la pasión, la subjetividad, la sensibilidad receptiva, la voluntad de comunicar y al mismo tiempo que *ayude a superar la inmediatez perceptiva y se puedan pensar significados abiertos a su evolución*.

En principio no puede ser objetivada, homogeneizada, controlada, fabricada, convertida en experimento. Allí donde hay fórmula para el decir no hay arte. Este es un punto crítico en la educación inicial: muchos maestros continúan buscando botones para apretar que den resultados visibles, evaluables, observables en el momento, perdiendo de vista lo trascendental, lo que siembra la pregunta, lo que podría movilizar el espíritu.

Allí donde el rigor, el esfuerzo técnico, la voluntad de trabajo prosiguen a la intuición, a la fuerza del gesto de comunicar, se puede abrir una creación. Allí sí puede decirse que estamos en zonas cercanas al arte. Cuando un maestro es llamado por la pasión de una idea para compartir aprendizajes con los niños tiene la oportunidad de involucrarse holísticamente y al hacerlo se acerca al espíritu artístico porque se permite cierta unidad para experimentar lo insondable de un hecho artístico. *En el arte, siempre hay algo que no se sabe y esa es su suerte, su caos y su bendición.*

La experiencia es, como dice Larrosa, "de alguien, subjetiva, siempre de aquí y ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso como la vida misma", y esto en

la dimensión del arte adquiere aún mayor importancia, porque "allí es donde se puede atrapar la realidad y hacer de ella un campo de juegos" -en expresión de Marc Chagall.

Los planes de estudio en la educación formal incluyen algunas disciplinas artísticas pero las experiencias, según narraciones de adultos, escasas veces relatan formas donde la enseñanza haya incluido la importancia de la narrativa de las experiencias de vida.

Existe cierto tratamiento seco de los aprendizajes sensibles. Allí radica uno de los inconvenientes para que la génesis de lo artístico surja naturalmente en los sistemas educativos. Un caso paradigmático es el dibujo sobre papel de lija que realizan los niños que acuden a las sucesivas salas de la escuela infantil. ¿Es posible seguir pensando que es importante que se aprenda de ese modo el contenido plástico conceptual sobre "la textura"?

Resultaría imposible un tratamiento similar en un taller de arte infantil. Allí la invitación es la producción concreta y los mejores modos de producir la ficción, a través de investigaciones y pruebas técnicas para lograr las estéticas deseadas para la creación de algo con significado. Siempre estarán primeras la invitación, la atracción y la generación del deseo.

La modernidad ha incidido con su racionalidad en la pedagogía del campo de los lenguajes expresivos, poniendo el énfasis en los contenidos descontextualizados del entorno que les otorgó categorías. "La contextualización es una función esencial de la eficacia para el funcionamiento cognitivo"¹ y colabora para que estos conocimientos validen significados, construyan sentidos iniciales y sean guardados en la memoria para ser utilizados en otras combinaciones posibles. Los caminos del arte son nacimientos de la interpretación del otro, de decodificación simbólica y estos promueven pensamientos calificados basados en la sensibilidad.

En términos plásticos, no está primero la textura del tronco que el tronco del árbol. El principio es el árbol, y ver el árbol exige otra disponibilidad, otras formas de registro sensible, apertura en ideas, formas de "leer" conectando y asociando significados.

No es primero "la técnica" que aún la maestra no ha desplegado en su planificación anual y que se hace una sola vez, sino la invitación a que los niños pongan en juego algo: sean las narrativas de experiencias de vida provocando la necesidad de comunicarlas, sea una nueva experiencia de juego y aprendizaje.

Antes de la narrativa está la experiencia, porque la representación es volver a traer. Así, para la *representatio*, en la primera infancia se hace necesaria la experiencia implicada en un tiempo con memoria. El niño debe estar inmerso en la vida para poder jugar luego con su ilusoriedad e imaginar ficciones. Solo cuando más tarde recordamos, la vida queda convertida en objetos, se expresa en representaciones, y éstas en nombres e ideas sobre las cosas.

En la primera infancia van de la mano con el nombrar el mundo y esto debe acompañar el mostrar como lo hacen otros. Este mostrar es el señalamiento que el adulto escoge, selecciona, valoriza. ¿Qué piensa cada cual que merece ser mostrado?

El ambiente en las instituciones infantiles, dista mucho de ser un abecedario donde la estética ponga en juego aprendizajes de contenidos estéticos. Sigue prevaleciendo una forma infantilizada según estereotipos y escasas consideraciones.²

Pararnos de cara a la importancia del arte en la educación desde la primera infancia es cambiar las condiciones por las cuales cada uno decide que las experiencias artísticas son

¹Op.cit Claude Bastien, "Le décalage entre logique et connaissance" en: Morin, E () los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

²Fruto de la investigación realizada en Jardines Maternales en la ciudad de Bariloche, Provincia de Río Negro, se desprendió un análisis sobre el ambiente como abecedario sensible ausente que dio nacimiento a una serie de escritos publicados y presentados en congresos y capacitaciones. En los mismos, la estética como aporte desde el arte y la filosofía comenzó a ponerse al ruedo como consideración olvidada, no considerada, ausente como espacio y oportunidad de proyección de goce subjetivo y social, descubriendo que la enseñanza de "la forma" estaba subsumida a lo didáctico en otras dimensiones del conocimiento.

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

nutrientes para la vida. La unidad que colabora para el entramado es el “yo pienso”, que acompaña a la representación que nos hacemos acerca de la importancia del arte.

Si podemos “pensar” que el anhelo de belleza es un bien espiritual, tal vez creamos necesario educar nuestro espíritu y el de los niños en cunas de experiencias estéticas manifestadas simbólicamente y logremos construir la ideología necesaria para crear oportunidades para todos.

Esta es la urgencia:

Construir sentido de lo que merece ser enseñado como un proceso de elaboración social en base a las lecturas más amplias que hagamos acerca del devenir de la humanidad.

El arte siempre pivotea en el lugar de la autonomía formal, es decir, siempre es zona libre para una ingeniosa combinación de una forma de pensar, ver y decir el mundo.

Es por eso que sosteniendo las diferencias entre Beethoven y los jóvenes que se arriesgan en los muros podemos leer similitudes. No tienen que ver con idénticos parámetros artísticos pero ambos surge de la necesidad de hablar y este *hablar de los otros es parte del abecedario de la cultura y el arte para enseñar a los niños*.

Forma parte de una educación sensible, mostrar un producto artístico y también ver las formas que adquieren las cosas cuando es necesario hablar.

Podemos educar a los pequeños para ser turistas masivos o descubridores con espíritus inquietos. Ambas formas conforman un entramado de ideas y posicionamientos frente a la vida.

Las experiencias educativas desde la mirada artística deben iniciarse con la intencionalidad puesta en el desarrollo de *una actitud hacia la humanidad*, una actitud de respeto por las formas que adquiere la manifestación de la espiritualidad donde sea que esta se encuentre. “Así como cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético de un organismo poli celular, la sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo, en su lenguaje, en su saber, sus obligaciones, sus normas, sus creaciones como un holograma”.³ Un cambio en nuestras miradas pensantes provocará tal vez un cambio en el qué enseñar, el para qué enseñar y en el porqué aprender.

El acceso a un museo con niños, no alcanza provocar la génesis de un espíritu artístico si no va de la mano el hecho de mostrar escenas o situaciones de la vida cotidiana que merecen ser mostradas. *No está antes el cuadro que la vida*. El arte surge de la vida misma. Entonces a los niños hay que enseñarles a “leer la vida” bajo las formas en que ella se presenta y posibilitar hechos *desde poéticas visuales que podrán dar génesis a las formas de pensar y ver el mundo*.

Para ello, es necesario volver a pensar en términos de *desarrollo de la espiritualidad*, en tanto “ser, persona, ánimo, carácter, índole, condición, pensamiento, ideas, intenciones, entendimiento, inteligencia, juicio, razón, ingenio, agudeza, mente, conciencia, principio de nuestras ideas, facultad intelectual, juicio, ingenio, talento, arte, actitud”. Las acepciones del término en los diccionarios, lejos de cercenarnos, debieran abrirnos a otras formas del educar.

La dimensión de lo espiritual para la génesis artística habla a las claras que es el espíritu el regente de lo simbólico.⁴ *Lo estético brinda emoción cuando una búsqueda personal se hace presente a través de algo objetivo.*

Mediante un ensayo, Paul Valéry y Antonin Artaud sostenían, que la mayor lucha de los artistas (o de los espíritus libres) es siempre con sus propios límites y es importante que lo sepas un educador inquieto. Señalan además, el riesgo y la tentación a la facilidad que significa

³Morin, E “Acerca de los principios para un conocimiento pertinente” elaborados para UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible.

⁴Extraído de Valery, Paul y Artaud, Antonin () La Libertad del espíritu que implica un llamado a defender el principio inalienable sin el cual el andamiaje social se vuelve solo opresión del sujeto.

entregar la conciencia, o la libertad de espíritu a la indiferencia. Esto, como desafío, implica tomar decisiones.

Educarnos espiritualmente es demoler los muros de la indiferencia, es educarnos y educar para buscar similitudes en nuestras diferencias y educar para la emancipación.

¿Qué debemos enseñarle a un niño pequeño?

Las dimensiones de la cultura son un abecedario natural en el que se inscriben los aprendizajes, los significados de las cosas. Si vamos por la vida diferenciándonos del otro por las razones que sean, siempre habrá categorías desecharables. Así, nos parecerá de mal o buen gusto un detalle cultural porque corresponde a un estrato social donde la escasez imprime su sello y *nos privaremos de buscar similitudes que inviten a comprender, a identificarnos, a reconocernos tan humanos como otros.*

Si bien “en cada cultura hay un capital específico de creencias, ideas, valores, mitos y particulares maneras de mostrar sus tradiciones y creaciones, es necesario concebir la unidad, que asegurando y favoreciendo la diversidad, permita la manifestación del espíritu para comprender el principio de unidad ¡diversidad, en cada campo de conocimiento”, (Morin, 2002) y mas aún en la dimensión humanística.

A mi entender, la génesis de lo artístico como inscripción para el aprendizaje para la primera infancia, debe inscribirse con la recuperación de las condiciones interiores del alma del educador. Tal vez resulte interesante comenzar a pensar en una *pedagogía del entonamiento, entrar en tono con el entorno, con el otro, con lo vital*, similar a la pedagogía surgida en Reggio Emilia:

Versátil respecto a lo singular de cada niño

Empática en la aceptación de su ánimo.

Intuitiva en la lectura de todos los fenómenos que se presentan.

Promotora de experiencias trascendentales benefactoras.

Que conciba la vida como celebración no como devoración.

Que resalte la esperanza como valor de posibilidad.

Que procure la armonía, no como belleza estética sino como proporción activa, movimiento en quietud.

Permitir y acompañar el aprendizaje incluyendo la emoción

Estar del lado de la vida.

Apostar a todo lo que vive.

Enseñar y aprender con entusiasmo.

Cuidar la naturaleza benévolamente del encuentro del niño con la manifestación artística.

En definitiva, una pedagogía en la que nada de lo humano nos parezca ajeno y aún más, que ello nos imprima un sentimiento reverencial. Si ahondamos en la ciencia, el arte, la naturaleza y la cultura, hay algo en común en los patrones de formación de los procesos naturales: se evidencian vínculos y relaciones armoniosas en las formas. Así, la forma espiralada aparece tanto en un caracol como una escalera o la base de una canasta. Los ejemplos son múltiples y dan cuenta de ritmos, estructuras, logaritmos compartidos.⁵ En ese compartir también se produce un entonamiento.

⁵El libro de György Doczy, escrito en 1981, cuyo título original en inglés es The Power of Limits, investiga acerca del redescubrimiento de patrones de orden y belleza subyacentes en la naturaleza, el arte y la arquitectura. Analiza ritmos, intervalos de tiempo, estructura y expone una dimensión conmovedora de la naturaleza dinergética en los patrones tangibles e intangibles: música, elementos naturales, poesías y artesanías relacionándolos con el arte de vivir. Ha desarrollado proyectos en Hungría, Suecia, Irán y EEUU, coordina actualmente una exhibición sobre la forma en el Centro de Estudios para la Paz, Seattle.

La manifestación de las diferencias hace aparecer la riqueza de los espíritus: Los mitos, leyendas, artesanías, literaturas, músicas, danzas, las artes visuales en la escultura, la pintura, el dibujo, fotografía, cine, las performances, los espectáculos circenses y sus múltiples combinaciones, hablan. También la arquitectura, y los diseños en todos los rubros que implican la vida cotidiana hablan; forman parte del universo creativo y que a través de la composición traslucen representaciones simbólicas diluyendo las fronteras formales del arte. Es decir, traducen tanto la subjetividad del impacto de la existencia como la visión compartida junto a otros.

Es curioso, como, en los estratos sociales pudientes se tiene alcance a tanto consumo que sus estéticas actuales se vuelcan a lo vacío, a la sencillez, al rescate de lo primitivo; ahora desean la sensación de lo simple, cuando el tope del consumo ha realizado la danza de la estupidez. Quienes aún no han vivenciado tal circunstancia de la modernidad, recargan de elementos lo logrado, como un trofeo existencial. A unos los llaman "kitsch"⁶, a los otros les dicen "tienen clase"; ambos comparten la misma naturaleza espiritual- el anhelo de belleza- pero no sus condiciones materiales de existencia.

Las formas del arte y la cultura tienen diferentes niveles de complejidad; la literalidad posee a veces la belleza de la evidencia y la metáfora el misterio de lo oculto. Es maravilloso poder crecer conviviendo con el descubrimiento cotidiano de lo visible y lo invisible provocándonos sentimientos de belleza y experiencias de lo sublime en la naturaleza y la cultura, y que ello esté presente en nuestras prácticas de enseñanza.

El anhelo de la belleza como un fin en sí mismo, es tan común a los seres humanos, como la finitud, como la contingencia que implica existir. Y esto vale la pena de ser enseñado a los niños pequeños si queremos usar al arte y la cultura como unas vías de conocimiento en donde las ideas se materializan en formas. En el acto de mostrar, señalar, enseñar a ver, debemos involucrarnos desde el pensamiento y la emoción.

La manifestación a través de las artes es considerada como un patrimonio en el desarrollo identitario en el campo de las culturas de los pueblos. A pesar de ello, no termina de conformarse como un campo de relevancia en muchos sistemas educativos y muchas veces se configuran *discursos vacíos de sentido sensible para el aprendizaje*.

El marco para pensar una *pedagogía del entonamiento*, desde la cultura y con la naturaleza, es el *aprender a encontrar empatía hacia otros, poder conmovernos junto a los niños e instalar a la emoción estética como una una para otras maneras del aprender y del enseñar*.

Así, algunas prácticas en educación, cuando no pueden ser sentidas, significadas, subjetivadas, se vuelven yermas y le quitan su piel a conceptos que han nacido para nombrar lo sensible, lo que forma parte de lo inscripto en la experiencia de las personas. La *educación de espíritus humanos sensibles a las artes* implica a la actitud frente a la vida, porque es existiendo y queriendo transmitir esta experiencia que lo simbólico juega su literalidad, su metáfora. Educar un espíritu sensible en un niño, es educarnos a nosotros mismos. Es modificar nuestra percepción del mundo, hacerla más delicada, buscar la poética en la dimensión cotidiana, evitando la sordidez, lo obsceno.

En la educación temprana, cuando los niños son perceptores iniciáticos del vasto campo de significados que deben construir, serán los adultos quienes deberán tener plena conciencia, que enseñar involucrándose con los caminos del arte permite recuperar el derecho para reeducarse en el *asombro frente a las infinitas formas de la forma, donde se aloja además el corazón del juego* que abre a esas infinitas formas estéticas.

⁶Kitsch es un término usado para definir algo excesivo, ligado al mal gusto o lo grotesco.

*El arte y el juego comparten el corazón de la ficción, y la ficción es en esencia, la puerta a la cultura.*⁷

Recuperándonos como sujetos que desean, intuyen y procuran oportunidades de espejarse en actos de elección, tal vez podamos contrarrestar mayores alienaciones del ser- en el sentido heideggeriano- y que esto tenga incidencia en nuestras vidas personales y en nuestras prácticas de enseñanza.

Las experiencias estéticas promueven el desarrollo de la inteligencia, el bienestar de la celebración, y la génesis de espíritus sensibles a los acontecimientos del existir.

Las formas poéticas del arte no surgen de algo especial que solo los artistas sienten sino de una forma sensible de recibir en acto a la vida, y ponerle allí palabra: *Las formas, cuando incluyen la mirada estética incluyen una forma de ver la vida* ¿Es lo mismo decirle a un niño que hay una gota de agua sobre una hoja que descubrir con él la atracción que produce el brillo del rocío sobre ella? Así, el niño, incorpora poéticamente el concepto de rocío pero también se instala en su forma de pensar la capacidad de aprender de la finitud del instante para que esa forma también se instale como formas del pensar y del percibir alimentando un espíritu atento, alerta, aprovechador de las circunstancias.

Para educarnos con arte hay que educarnos en la forma del pensar, del mirar, de pararnos frente a los niños y a la trascendencia de la vida. Hay aprendizajes que pueden desplegarse tal vez durante breves momentos pero se guardan para toda la vida. La experiencia en primera persona, permite comprender y acceder a la subjetividad de los otros y se convierte en imperativo sensible para un bello desarrollo de los niños.

El arte como "juego, símbolo y fiesta..." - interpreta Gadamer⁸, permite abordar lo artístico contemporáneo como puerta de entrada para compartir, sentir, estar con otros. Las experiencias y producciones artísticas de la actualidad, según este apasionante pensador, permiten, quienes a quienes no somos artistas, sentir y detectar al arte, porque hay movimiento libre, porque hay concepto en juego, y puede ser compartido con mayor cantidad de gente a través de diversos medios.

El arte es arte cuando tiene corazón de juego, disfraz de símbolo y oportunidad de fiesta en la celebración de encontrarse junto a otros, de compartir significados, existencia, proyección y finitud.

Arte y cultura en la primera infancia deben generar disposición a la experiencia de estar presentes en la vida, en su carácter más benefactor y celebratorio para poder conocer a los otros en su dimensión sensible y encontrarse en los modos de construir miradas para horizontes entonados, empáticos, diversos, complementarios, abundantes.

Esa forma de acceso al conocimiento podrá ser la forma del entendimiento, donde la intuición tendrá su lugar indeclinable junto a la sensibilidad espiritual y al desarrollo de la inteligencia que haga posible un lugar similar para una gran mayoría.

¿Podríamos pensar una tierra fértil donde cultivar espíritus sensibles a lo artístico desde la primera infancia? Una génesis que nos implica y nos proyecta hacia...

Cultivar el anhelo de belleza

Ejercitar la generosidad

Pensar en abundancia.

Educar la emancipación

⁷Las cursivas del texto son de mi autoría.

⁸Hans Georg Gadamer, en su libro La actualidad de lo bello, expone un análisis acerca de las características que adquiere el arte contemporáneo que permite una mirada de apertura hacia los paradigmas en el arte.

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

*Tener curiosidad
Desafiar el ingenio
Cultivar la ficción
Desarrollar la observación sensible a lo humano, hacia la naturaleza
Estar abiertos a la contingencia, reconocer nuestra vulnerabilidad
Ejercitarse el pensamiento metafórico
Habilitar la intuición como camino de conocimiento profundo
Desarrollar capacidad de goce y goce estético
Jugar con las formas en su sentido más amplio
Aceptar las formas del otro
Celebrar el encuentro con otro como encuentro de humanidades
Desarrollar el humor como forma de inteligencia que libera el drama
Ser serios al emprender una tarea creadora
Desarrollar la voluntad y la tenacidad luego de los actos de elección
Activar cotidianamente la capacidad de jugar
Procurar la autonomía formal, hablar intentando la propia voz
Procurar fundamentos para la hospitalidad
Frecuentar estéticas diferentes y entender sus porqués
Ejercitarse la capacidad de desenterrarse para encontrar nuevas formas de uno mismo
Ser protagonistas en cualquier espacio creativo colectivo o individual para comprender profundamente el alma del arte y la cultura.
Promover instancias de identificación con hechos, objetos, producciones artísticas.
Facilitar experiencias con forma, concepto, emoción e intimidad.
Aceptar que la vida y el arte son siempre presencias inquietantes.
Cultivar los talentos.*

Estar alertas y resistir a lo que mata al espíritu artístico sensible que cada humano tiene latente:

*La desconexión entre el pensar, el sentir y el hacer
Los actos mecánicos
La repetición que no da frutos.
Ser consumidores pasivos
La negación del placer por el placer
El uso de lo simbólico como signo
La tendencia exacerbada a la explicación y a la normatización
Las lógicas lineales, donde no hay lugar para la intuición
El tomarse a sí mismos gravemente
La mirada a la humanidad desde un único punto de vista
Las actitudes de juzgamiento
La alimentación de lo burdo, lo grosera, lo obsceno en las formas de vida cotidiana
La falta de búsquedas más allá de lo dado
Las disciplinas académicas enseñadas solo en función de sí mismas*

*La ausencia de vacíos para el silencio, lo blanco, el ensimismamiento
La falta de producción de ideas, la ausencia de rebelión
La rigidez, el temor al ridículo
El control
La negación de incluir para cada uno alguna oportunidad de acto poético.
Descuidar la forma estética del conocimiento y del aprender*

Intentemos ponerle alas a la enseñanza desde temprana edad ya que *el enseñar y el aprender son esencialmente experiencias de participación a las que estamos invitados a recibir en acto a la vida.*

Cada uno seguramente agregará sus ideas a las aquí presentadas, porque las experiencias de vida de cada cual, son afortunadamente un manantial inconcluso. Pensar juntos es la oportunidad de pensar para los niños y para nosotros.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1983) La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica
- Berger, J. (2004) El tamaño de una bolsa. Buenos Aires: Taurus
- Colli, G. (1996) Filosofía de la expresión. España: Siruela
- Doczi, G. (2005) El poder de los límites. Proporciones armónicas en el arte y la naturaleza. 2da. Reimp. Buenos Aires: Troquel
- Español, S. (2007) La experiencia estética y desarrollo humano. Las artes temporales en la génesis de procesos psicológicos superiores. *Psyque, v. 16n. Santiago, Mayo 2007. CONICET.*
- García Canclini, N. (s/f) Ideología, cultura y poder: 3º conferencia acerca de cómo se forman las culturas populares
- Maillard, CH. (1999) La razón estética. Barcelona: Alertes
- Mèlich, J.C. (2002) Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder
- Morin, E. (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión
- Larrosa, J. (s/f) Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Serie de "encuentros y seminarios" Dpto. de Teoría e historia de la educación. Universidad de Barcelona.
- Oliveras, E. (2007) La metáfora en el arte. Buenos Aires: Emecé.
- Ravera, R. M. (1998) Comp. Estética y crítica. Los signos del arte. Buenos Aires: EUDEBA
- Reeves, H. (2000) El espacio adquiere la forma de mi mirada, Buenos Aires: Granica
- Richter, Rebagliati, Sena, Marotta (2003)-Informe de investigación en Jardín Maternal, IFDC Bariloche: La dimensión estética en el Jardín Maternal. Provincia de Río Negro.
- Rindaldi, C. (1998) La escucha visible. Reflexiones sobre la escucha para nuevos paradigmas de conocimiento y creatividad en regio Emilia. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vàlery, P y Artaud, A. (2007) La libertad de espíritu, 2da. Reimp. Buenos Aires: Leviatán

7

ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DE LOS QUE EDUCAN



Tu oficio, que lindo oficio,
magia del pueblo en las aulas,
milagro de alfarería,
sonrisa de la mañana.

Zamba "Rosarito Vera, Maestra". Letra: Félix Luna.
Música: Ariel Ramírez

LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DE LOS QUE EDUCAN - Ruth Harf

Para referirnos a la "La formación y la capacitación de los que educan", tomamos una serie de ideas de autores reunidos en el XI Encuentro de la Federación Icaria (Fedicaria) celebrado en Santander los días 3, 4 y 5 de julio de 2006 bajo el título de "La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»".

En dichas ponencias, se pone de manifiesto que se requiere no sólo información sino un debate público vigoroso.

Siguen existiendo, o empiezan recién a plantearse, algunos interrogantes dilemáticos:

Entre el exceso de expectativas y el escepticismo: ¿sirve la formación del profesorado para mejorar la educación? ¿qué retos le plantean al docente las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿qué perfil de docente se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? ¿se puede hablar de una formación de los educadores y su desarrollo profesional mediante una propuesta centrada en los "problemas profesionales"?

En estos tiempos, necesitamos una mezcla de utopía y desencanto que no deben contraponerse sino sostenerse y corregirse mutuamente.

La utopía debe corregir la tendencia del desencanto a la absolutización del presente. El desencanto debe corregir la propensión de la utopía a confundir el sueño con la realidad.

Consideramos que para comprender adecuadamente el ejercicio de esta profesión deberíamos:

- ubicarlo en el campo institucional en conexión con las reglas, a menudo no escritas, que gobiernan la "cultura escolar" en general
- entender que el proceso de convertirse en educador empieza mucho antes de que se anoten en un profesorado
- registrar que habitualmente los docentes nuevos, tan pronto llegan a su primer trabajo, son lanzados a la piletta con las mismas responsabilidades que los profesores experimentados, cuando no se les encarga los grupos más "difíciles": muchos sufren un "shock de transición"
- someter esta práctica profesional a un análisis político ya que la acción de un docente se inscribe en un "medio" vertebrado por dimensiones estructurales tales como: un determinado ordenamiento institucional, una regulación normativa y un orden simbólico. Todas esas dimensiones estructurales habilitan su obrar y, simultáneamente, lo limitan.

¿Qué retos le plantean al docente las nuevas realidades sociales que nos envuelven?

- saber relacionarse con el conocimiento,
- entender el mundo y el ser humano en un contexto de incertidumbres,
- ser ciudadanos del planeta (no meramente de un estado) y
- ser capaces de desear un mundo diferente...

¿Qué perfil de docente se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva?

- 1 Adulto de referencia para los alumnos: esto enriquece el ejercicio de su profesión e implica compromiso.
- 2 Capacitado para hacer frente a situaciones de cambio, incertidumbre, conflictivas de diverso tipo, tanto en el contexto del aula como en el entorno social más amplio.
- 3 Interesado en el trabajo colaborativo: educar para poder afrontar juntos los problemas de nuestro mundo.

- 4 "Profesional reflexivo" e "intelectual crítico", capaz de lograr la coherencia entre los principios y los métodos que se propugnan en la teoría y los que se desarrollan en la práctica.
- 5 Defensor de la escuela pública en tanto verdadero "espacio público para la reconstrucción de la cultura".
- 6 Entender el carácter inclusivo de la escuela pública, no como mera situación por la que "están juntos" alumnos diversos, sino como proceso de construcción, desde la escuela, de una sociedad más rica por su diversidad.
- 7 Partir del planteo de "problemas profesionales": problemas vinculados con la práctica - pero no abordables sin el apoyo de la teoría -

Desarrollo profesional

Incluye la formación inicial del profesorado y la formación permanente debidamente articuladas y, por lo tanto, se hace necesario cuestionar aquellos formatos de formación continua entendidos como una formación inicial "retardada" en la que se "actualizan" y suplen las carencias iniciales con nuevos conocimientos.

Los docentes, hoy en día, se deben proponer trascender la mera transmisión de saberes y entender su tarea en forma mucho más rica pero, también, enormemente compleja como una labor de formación de una ciudadanía comprometida con la construcción activa de una sociedad democrática y dotada de cierta capacidad crítica para la comprensión y la mejora de la sociedad en que les ha tocado vivir.

Enseñar no es simplemente un proceso "técnico" sino, esencialmente, un proceso de naturaleza ética y política. Por lo tanto, el docente no puede aparecer ya ante nuestros ojos como un artesano de la enseñanza ni como un técnico que implementa métodos de trabajo previamente prescritos, sino como un intelectual inquisitivo e indagador que se maneja en un contexto enormemente complejo y reflexiona sobre las implicaciones de su propia práctica profesional a la par que la reconstruye de forma permanente.

Se hace necesaria una formación permanente que ayude a los docentes a crear espacios de diálogo informado, en la propia escuela, en los que el contraste y el debate sean percibidos como procedimientos necesarios para la clarificación y el análisis de los "problemas profesionales" así como para la fundamentación de las propuestas colectivas.

Si hacemos referencia a la formación del educador, el enseñante, el docente, siempre hablamos de la formación inicial y continua de los docentes; su biografía escolar, sus experiencias y la socialización profesional.

Si bien ponemos el acento en los saberes que posee y las competencias profesionales que debe poner en juego, no debemos olvidar que en su comportamiento se ponen de manifiesto también, además de sus nociones, sus sentimientos y sus inclinaciones.

Es por ello que hoy también se plantea poner el acento en el modo que se juega su modo de pensar y sentir "profesional". Nos preguntamos qué papel cumplen las motivaciones que le llevaron a elegir este camino y a continuar en él. Y no olvidamos la gran incidencia que tiene su autoimagen y lo que podríamos denominar "autoestima profesional".

Es el conjunto de estos aspectos los que nos permitirán penetrar en el camino de desentrañar y comprender las variables que inciden en su desempeño en la tarea educativa.

Es por todo ello que partimos de considerar al docente en este aspecto de "artífice" de su vida profesional escolar sin dejar de reconocer la incidencia de variables institucionales micro y macro.

Anthony Giddens (1995) plantea que los humanos somos seres activos, reflexivos e inten-

cionales pero que sería incorrecto equiparar exclusivamente nuestro actuar, nuestra agencia u obrar con intervenciones conscientes dirigidas a un fin, con actos de los cuales pueda decirse que teníamos la intención de conducirnos así: las acciones humanas se ven sorprendidas de continuo por consecuencias inadvertidas y no buscadas. Estas consecuencias de nuestras acciones a veces nos llevan a reproducir, de modo involuntario, dinámicas sociales con las cuales no siempre concordamos.

¿Y esto por qué sucede? Porque siempre tendremos un conocimiento más o menos limitado, más o menos variable, de las circunstancias en las que nos desenvolvemos. También es cierto que el poder que poseemos para incidir y actuar en estas circunstancias también es limitado y variable.

La necesidad de actuar en nuestros entornos de forma "eficaz" hace que, muchas veces, nuestras acciones sean el resultado de haber aprehendido inconsciente y críticamente procedimientos rutinarios para participar en las actividades colectivas en que nos vemos implicados y resolver, según convenciones, las situaciones cotidianas.

Y es la escuela uno de los lugares donde estos procedimientos de acción están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creadas y recreadas.

Es por ello que podemos analizar la actuación del docente teniendo en cuenta tanto los aspectos que provienen de su "mundo interior": deseos, motivaciones, autoimagen, autoestima, etc.; como aspectos que provienen de la incidencia de multiplicidad de variables exteriores al docente, pero que lo incluyen y de las cuales forma parte, en mayor o menor medida.

Entre estas variables "exteriores" al docente podemos destacar:

- la formación que han tenido para llegar a ser docentes. Algunos de los tramos de esta formación ya comenzaron mucho antes de que ingresara al profesorado. Otros peldaños lo conforman los saberes adquiridos en el profesorado, en aulas como en pasillos. Y no olvidemos la tan mentada "socialización profesional" que legitima el papel de la experiencia: individual y colectiva, oficial y extraoficial, propia y de otros. Acá no podemos dejar de lado la "aparente conflictividad" existente entre los saberes proporcionados por libros de texto y profesores, por un lado, y los saberes obtenidos en la práctica concreta. En esta puga, a los ojos de los educadores, los saberes obtenidos de la experiencia, especialmente de otros educadores, parecen ganar siempre a los conocimientos "teóricos" que su formación inicial les proporcionó.
- las decisiones de política educativa a nivel macro y micro, es decir las decisiones que se toman a nivel de Estado, decisiones que incluyen, por ejemplo, los Diseños Curriculares y, también, las decisiones que se toman en el nivel de cada institución, reflejada entre otros aspectos en el Proyecto Educativo Institucional.
- las normas, muchas veces no escritas ni explicitadas abiertamente, hacen a la "cultura escolar" y rigen la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Podemos hacer referencia tanto a la construcción y el desarrollo de nuestro "sentido de la realidad" (la capacidad de explicar por qué las cosas son como son y por qué acostumbramos a contemplarlas como lo hacemos), como a nuestro "sentido de la posibilidad" (la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen). Esto se logra por la vía de examinar, discutir, construir y (re)construir planteamientos y prácticas educativas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, su relevancia, su consistencia, su factibilidad y sus eventuales secuelas.

Hacia un perfil de docente para la educación de hoy

El docente debe asumir su condición de educador no sólo como transmisor de saberes disciplinares sino como un modelo de adulto de referencia para los alumnos.

Debe hacer frente a situaciones de cambio, incertidumbre y de conflicto de diverso tipo tanto en el contexto del aula como en la intersección del territorio escolar con su entorno social. Esto se puede y debe desarrollar de manera colectiva trabajando en equipo para afrontar las dificultades.

Debe reflexionar en y sobre la práctica para, así, hacer de él un profesional consciente de su papel en el campo de la educación y el contexto social en que vive. Un “profesional reflexivo”, un “intelectual crítico”, capaz de lograr la coherencia entre los principios y los métodos que se propugnan en la teoría y los que se desarrollan en la práctica (Gimeno Sacristán, 2006)

Integrar estas tres dimensiones de la profesionalidad es una difícil tarea pues la separación entre el estudio (asociado a la teoría) y la práctica (asociada a la acción), considerada “natural” en la cultura profesional, sólo puede ser salvada mediante la impugnación de los códigos dominantes.

Debe disponer de una actitud crítica lo que implica no tomar como incuestionables los conocimientos con los que trabaja ni, tampoco, los medios de “transmisión” (textos, recursos diversos, etc.) que utiliza. Además, al entender a la enseñanza también como una actividad política -que, con frecuencia, se ejerce de forma implícita a través del currículum oculto- es poner en juego procedimientos críticos para analizar las posturas en el contexto social.

Debe ser defensor de la escuela pública en tanto verdadero “espacio público para la reconstrucción de la cultura”. También, su carácter inclusivo no como un mero “estar juntos” alumnos diversos sino como proceso de construcción desde la escuela de una sociedad más rica por su diversidad. Consideramos, en fin, la escuela pública íntimamente ligada a la idea de escuela democrática.

La problemática de la relación teoría-práctica

Esta problemática está, muchas veces, planteada en términos de ámbitos; es decir, la teoría se la ve ubicada en el ámbito de las instituciones de formación docente y la práctica es ubicada en las escuelas.

Es cierto que los tramos de “Práctica y Residencia”, bajo sus diversas denominaciones, ponen la mirada en la práctica y la acción concreta de “pre-trabajo docente”. También es cierto que, para los mismos alumnos futuros docentes, los profesores y los docentes en ejercicio esta instancia es muchas veces vista como una “práctica artificial” con poca semejanza con la práctica docente cotidiana.

Y, por otro lado, no hay duda que los docentes en ejercicio hablan de los aspectos o los momentos en los cuales “prestan atención” a los aspectos teóricos. Estos momentos están ubicados casi siempre en jornadas y cursos de capacitación, y a veces (muy pocas) en jornadas de encuentros institucionales y/o de asesoramiento con los equipos de conducción, etc.

Esto quiere decir que tendremos que plantearnos muy seriamente cómo hacer para que la relación teoría-práctica no sea una relación de dos orillas con un abismo insalvable entre ambas!!

Uno de los aspectos a tener en cuenta es que la formación del profesorado se plantee y plantea a sus miembros el desafío de no terminar al recibir el título: es justamente en ese tiempo que se debe plantear la importancia de la reflexión sobre las prácticas; la importancia de tener fundamentos para las decisiones que se toman; al análisis crítico de aquellas prácticas que a veces se establecen y continúan más por tradiciones pedagógicas que por un verdadero fundamento “teórico” que le de una validez actualizada.

José María Rozada Martínez (2007) plantea que “existen entre ambas instancias relaciones de permanente implicación mutua, establecidas a través de un proceso continuo de estudio, reflexión y acción que va configurando, a lo largo de una vida profesional, una teoría - práctica

que recientemente he denominado “pequeña pedagogía” (Rozada Martínez, 2006b): no tiene pretensión alguna de universalidad, renuncia a ser reconocida como conocimiento académico de altura aunque no ser expuesta en instituciones de formación de docentes como exemplificación del tipo de relaciones que entre la teoría y la práctica puede un educador concreto llegar a establecer”.

Francisco F. García Pérez (2007) agrega a lo anterior que es justamente el trabajo sobre “problemas profesionales” el que puede constituir un nexo de unión entre la teoría y la práctica y, para ello, comenta la postura de FEDICARIA: “resulta indispensable no ya reformar el existente sino formular, sobre nuevas bases, un modelo de desarrollo profesional docente que, alejándose del academicismo tecnocrático largamente consolidado, se estructure a partir de la reflexión y la intervención en torno a aquellos «problemas prácticos profesionales» que, desde la perspectiva de una didáctica crítica, sean considerados como auténticamente relevantes”.

Y continúa indicando cómo debería ser el tratamiento de esos problemas en una dinámica de interacción teoría-práctica: “la práctica profesional teorizada y devuelta, de nuevo, a la realidad docente para ser experimentada y nuevamente reflexionada desde la teoría constituiría, en este modelo, el ciclo de interacción que garantizaría la conexión entre las realidades escolares y los ámbitos del conocimiento desde los que estas realidades son abordadas. Por lo demás, la formación constantemente vinculada a la práctica profesional, al tiempo que superaría la convencional separación entre formación inicial y permanente, favorecería la reconstrucción de un tejido social profesional, indispensable en el contexto escolar no sólo para la sustitución generacional sino, sobre todo, para la consolidación del propio conocimiento profesional docente sin el cual difícilmente podemos hablar de escuela” (Editorial, 2003: 12).

De este modo, los autores se ubican en la idea de que el desarrollo profesional (concepto que nos agrada más que el de capacitación, perfeccionamiento o formación continua) se estructura, así, en torno al trabajo sobre “problemas profesionales”.

Los “problemas profesionales” como estructurantes del desarrollo profesional

Caracterizamos a los “problemas profesionales” como aquellos problemas vinculados a la práctica con los cuales se enfrenta y deben abordar y resolver en su práctica cotidiana y habitual los docentes en el ejercicio de su profesión.

El valor que tiene esta propuesta es que, justamente, el análisis y el tratamiento de cualquier problema profesional requiere indispensablemente de la teoría para alimentarse.

Lograríamos, de este modo, una relación más fructífera y potente entre teoría y práctica al encontrarse ambas en un mismo ámbito y necesitarse mutuamente, en orden de buscar modos de registrar, reconocer, analizar y resolver estos “problemas profesionales” .

Los “problemas profesionales” son para los docentes muy relevantes y significativos ya que prácticamente todos los días se encuentran inmersos en situaciones de mayor o menor complejidad que les exigen tomar decisiones que no siempre pueden esperar y es, justamente, en estas situaciones que se percibe la necesidad de contar con saberes de todo tipo.

Como afirma Francisco F. García Pérez: “por ello necesitan disponer de un amplio bagaje de conocimientos estructurados en torno a cierta lógica; y esa lógica de la práctica la pueden proporcionar, precisamente, los problemas a los que hacen frente en el ejercicio de su profesión. No se trata de caer en un practicismo sino de saber hacer interaccionar lo práctico y lo teórico intentando, así, superar una fractura que es habitual en la profesión docente. Es evidente que esa interrelación teoría-práctica no se puede conseguir de la noche a la mañana especialmente si, durante la formación inicial por ejemplo, nunca se han tenido experiencias en esa línea” .

“Problematizando” la educación

Finalizamos estas ideas propias y ajena trasladando la idea de la problematicidad de las situaciones educativas cotidianas a la problematicidad en nuestra mirada sobre la educación que las escuelas brindan. Y, así, podemos plantear tomando ideas expresadas en textos anteriores:

- 1 la educación debería enfocarse hacia la creatividad ya que es el desarrollo de la capacidad creadora y un pensamiento alternativo lo que nos permitirá afrontar lo inesperado, lo incierto, lo no necesariamente programado o programable, las alteraciones imprevistas, los reajustes, etc.
- 2 no podemos dejar de lado el resaltar la importancia de instalar, recuperar o mantener el deseo de aprender tanto en alumnos como en docentes. El incentivo y la motivación principal es o debería ser el placer que produce la curiosidad y el desafío; y todo esto en un entramado lúdico, no importa cuál sea el nivel de la enseñanza del cual hablamos.
- 3 la tarea educativa debe proponer que cada individuo pueda desarrollar al máximo todas sus potencialidades sin plantear un mero amoldamiento o formateo del individuo acorde a prototipos existentes de antemano. La homogeneidad está dada por las metas propuestas y la heterogeneidad por los individuos que componen la comunidad educativa. Esto se une a la necesidad de incentivar y favorecer la autonomía personal para que los alumnos sean capaces de pensar y decidir por sí mismos.

Las modalidades de funcionamiento y vinculación en el propio ámbito institucional deben promover el respeto por la diversidad tanto individual como colectiva. La relación educativa entre alumnos, docentes y demás miembros de la comunidad educativa necesita que el salón de clase y toda la escuela sea un espacio de encuentro, intercambio y diálogo que facilite la participación democrática de todos sus miembros. Es, de este modo, como la escuela puede y debe educar y actuar en función de aquellos valores que se consideran imprescindibles para contribuir a brindar una educación sólida y reflexiva dirigida a la formación para el ejercicio de la ciudadanía y que apunte a proteger la convivencia democrática y la cohesión social.

Consideramos que “confianza, respeto y seguridad” son palabras clave para la construcción de un clima que promueva la autoestima de todos los integrantes como, así también, la aceptación de derechos y deberes establecidos y regulados colectivamente. De este modo, contribuiremos efectivamente a la posibilidad de prever y afrontar constructivamente los conflictos y fortalecer la convivencia.

Todo esto está totalmente enlazado y unido con la reafirmación de que la profesión docente no es un ejercicio de voluntarismo sino una actividad con un alto compromiso social que amerita considerar lo referido a derechos laborales, situaciones de trabajo adecuadas y remuneraciones que permitan condiciones dignas de vida, etc.

Cerramos compartiendo un antiguo pensamiento de quién sabe quién:

“Nadie camina la vida sin haber pisado en falso muchas veces.

Nadie recoge cosechas sin probar muchos sabores, enterrar muchas semillas y abonar mucha tierra.

Nadie hace obras sin martillar sobre un edificio, ni cultiva amistad sin renunciar a sí mismo...

Nadie llega a la otra orilla sin haber construido puentes para pasar.

Nadie consigue su ideal sin haber pensado muchas veces que perseguía un imposible.

Nadie alcanza la meta con un solo intento ni perfecciona la vida con una sola rectificación, ni alcanza altura con un solo vuelo” .

LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DE LOS QUE EDUCAN - Sandra Nicastro

A partir de volver a pensar qué significa educar y trabajar de educador hoy, exploraremos algunas cuestiones relativas a la formación de quienes llevan adelante esta tarea. Las mismas tienen que ver con entender la formación como un espacio que interrumpe y provoca experiencia y que requiere de algunas condiciones sociales - institucionales, organizacionales y subjetivas para desarrollarse. En realidad, nos preguntaremos acerca del potencial de posibilidad de esas condiciones como generadoras de experiencia.

Las hipótesis a presentar reconocen en la formación un proceso que se expresa y se pone en acción en espacios y tiempos diferidos y en la educación un tipo de acción política ligada a la creación de algo nuevo y común.

Nos proponemos desde aquí revisitar experiencias propias y ajena sobre formación de formadores, recordando lo ya conocido, haciendo memoria sobre lo dicho, recuperando el día a día cotidiano sin perder de vista la clave política que se expresa diariamente en múltiples espacios formativos.

Para nosotros, hablar de revisitar implica un tipo de análisis e intervención que tiene que ver con desacelerar aquellas prácticas que están en la búsqueda de unidad y secuencias que resuelvan la inmediatez. Es decir, no hay un único punto de vista sobre los otros sino que se requiere de una mirada con ansias de descubrimiento y exploración que pondrá en duda dogmas y certezas arraigadas sin que esto implique abandonarlas, dejar las propias historias u olvidar nuestra lengua.

Una obra, una práctica formativa o una organización educativa revisitadas supuestamente pondrán a la luz cuestiones que, hasta el momento, no se enfatizaban como tales o tomará posición sobre cuestiones que hasta ahora no fueron señaladas, a veces por su carácter mayormente controvertido, a veces por ser evaluadas como insignificantes.

Si bien podríamos hacer una extensa lista de regularidades que definen el trabajo de la formación decidimos revisar, a la luz de este análisis, las maneras particulares de la relación que los sujetos sostienen con esas regularidades y las distintas condiciones ya citadas.

Pensar en la formación y la capacitación de los que educan requiere, en este momento, invertir los términos del título de este trabajo para revisar la idea de educación y, desde allí, reflexionar acerca de la formación. Ésta no es una decisión caprichosa sino que se sostiene en un preconcepto desde el cual muchas veces damos por entendido o sobreentendido términos, categorías o ideas como si todos estuviéramos de acuerdo o seguros de compartir algunas concepciones. Justamente, para no caer en esta tentación es que nos proponemos inscribir la idea de formación en otra que tiene un rango de universalidad como institución y es la educación.

Así, siguiendo propuestas de distintos autores entre los cuales citaremos a Graciela Frigerio, entendemos a la educación como una acción jurídica a través de la cual se inscribe un sujeto en una cultura determinada y como una acción política que distribuye herencias y saberes en el colectivo.

Desde aquí, el educador será quien a través de una acción responsable hace lugar a otros y, transmisión mediante, asegurará la educación como un derecho. En este sentido, el educador lleva adelante una acción que también podemos caracterizar como política en tanto crea un lugar que es nuevo cada vez y, a la vez, común.

A partir de esta aclaración inicial, me interesa abordar la cuestión de la formación de los que educan aclarando, en primer lugar, que al hablar de formación nos referimos a un acto de retorno sobre sí que se lleva a cabo a través de mediatizaciones tales como los otros, los dispositi-

vos, las pautas curriculares, los formadores y, por qué no, distintas vicisitudes de la propia vida que operan como orientadoras de ese proceso de desarrollo personal que no tiene lugar sin los otros.

Algunas de estas mediatizaciones son condiciones propias de la organización formadora y los mismos formadores y, en ambos casos, opera determinado encuadre que, en tanto marco, sostiene las prácticas y los discursos de los formadores de los que educan y entre cuyos principios centrales nos referiremos, focalización mediante, a los siguientes: la inactualidad, la idea de sostén, el inacabamiento, la interrupción y la responsabilidad.

La inactualidad

Según Gilles Ferry, la formación o los espacios de formación guardan como principio la inactualidad. Esto quiere decir que nos encontramos ante una tarea -formar- que se sitúa, en palabras de este autor, "*en radical exterioridad con respecto a la realidad*" que estamos atravesando.

De esta manera, nos anuncia que el objeto de la formación se simboliza no sólo en el espacio y el tiempo que el estudiante comparte con el profesor sino, sobre todo, cuando este estudiante ya es un educador y ya no necesariamente tiene a sus formadores cerca.

Entonces, el trabajo del formador se despliega fuera del espacio y el tiempo actuales, el tiempo de la oportunidad del encuentro con el otro. Tanto es así que ese estudiante ya educador será medido, calificado, etc. a través de criterios que quizás no son los que hoy nos guían.

Esto es justamente la inactualidad: no sólo se forma para un aquí y un ahora que tenemos, de alguna manera, asegurado y hasta "atrapado" sino para un espacio y un tiempo que está fuera de nuestro control actual.

Esta idea de inactualidad atraviesa la idea de formación porque si bien en tanto tiempo formal como veremos más adelante, finito, el alumno es un alumno durante un tiempo, cuando lo pensamos como un estudiante haciéndose camino en el proceso de formación, no sólo es posible pensarla en un tiempo presente.

Gilles Ferry recomendará que le enseñemos a analizar y mirar una y otra vez la realidad no sólo con el objeto de catalogarla sino de poner en evidencia lo que no es tan evidente, no es habitual y también lo recurrente. No se tratará de aplicar prolíjamente lo que cada uno sabe sino que este saber operará como un esquema analizador de la realidad para hacer frente al trabajo de enseñar.

En síntesis, la inactualidad advierte sobre una extraterritorialidad y una extemporalidad que nos atraviesa a todos.

El sostén

Para alcanzar sus propósitos, la formación debe significar para quienes allí se encuentran un espacio de sostén o, como dijimos en otros trabajos, andamiaje.

Siguiendo el pensamiento de Winnicott, se trataría de alguien que, desde otro lugar, se hace cargo de alguna manera de quien se está formando y no lo "deja caer". Esto implica poner en cuestión algunos prejuicios sobre la idea de que el hacerse cargo corresponde más a la apoyatura que un adulto le hace a un niño por su condición de infante que a la que hace un adulto a otro adulto, que pareciera que sólo por el hecho de "ser grande" debiera arreglárselas solo con su formación. Como si este estudiante tuviera que contar con algunas condiciones de entrada que son requerimientos en el nivel pero que no son responsabilidad del nivel, ni como nivel, ni como parte de un sistema educativo que comparte con los otros niveles del sistema y por el cual transita este alumno que hoy llega a formarse como educador.

Si no abrimos el análisis sobre estos preconceptos, la sospecha avanza sobre la confianza y

la constatación de lo que el otro no tiene o no trae o no es, sobre el reconocimiento; los puntos de partida se transforman en puntos de llegada; las maneras domesticadas, al decir de Fernando Ulloa, de establecer una relación pedagógica priman sobre las conocidas pero flexibles, capaces de tolerar el movimiento propio que asume entrar en vinculación con otro.

Un espacio formativo con capacidad de sostén permite, en términos de Steiner, que allí se despliegue una relación de intercambio donde cada uno de los que participan saldrán modificados en sus experiencias.

El inacabamiento

Otro rasgo que, a su vez, está ligado a la idea de inactualidad es la formación como un proceso inacabado que, en muchos momentos, intentamos cerrar, dar por acabado y sellar de una vez sobre todo ante la preocupación por la inmersión en el mundo del trabajo.

Ocurre, justamente, que nuestro conocimiento acerca de la complejidad de ese campo hace los intentos por dar todo lo que se pueda dar con la ilusión de dar "todo" lo que alcance y así, por ejemplo, el tiempo de una asignatura se mide a veces por la cantidad de temas que se dan en las clases más que por los procesos que allí se habilitan.

Cuando se piensa en la formación de quienes educan, esta cuestión es central por comandar, por ejemplo, preguntas acerca de qué tiene que saber hoy un potencial maestro, profesor, etc. para enseñar en el jardín. Responder esta pregunta requiere de un ejercicio de programación además de una gran experticia con respecto al tipo de saberes que son indispensables y los que seguirán siendo objeto de formación continua en los profesionales que están en formación permanente.

La interrupción

Formarse, dirá Gilles Ferry, "*es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma....*" contando con medios o mediatisaciones.

Encontrar formas, abandonar unas, tomar otras, ajustar unas que se tienen, estamos hablando de poner a jugar la interrupción. En el sentido de interrumpir un andar automático, el de nuestras creencias, el de nuestras concepciones consuetudinarias, el de nuestras maneras habituales de mirar.

Y la pregunta será cómo formamos a un educador para que se difiera algunas casi compulsivas ligadas al hacer y se da lugar al pensamiento, la reflexión o el revisitar aquello ya conocido, sin que esto sea vivido como una pérdida de tiempo o un no saber.

Cuando ese hacer en automático sigue su rumbo se ve lo mismo cada vez cuestión que, por un lado, puede ser muy tranquilizadora y, por el otro, un anuncio que la habilidad del pensamiento es sólo una excepción.

Entonces, formar a un educador no sólo es llenarle la mochila de contenidos, metodologías y conceptos sino, también, hacerlo portador de enfoques que prioricen el análisis en tanto actividad que permite generar entendimiento y construir significados más allá de que ésto redunde necesariamente en un saber cómo.

Si pensamos la formación de quien educa desde esta clave, es posible observar de qué manera cuando la formación está operando como un trayecto prefijado que sólo requiere de determinado cumplimiento, donde no hay lugar para interrumpir lo que se viene haciendo, para volver a mirar lo ya conocido.

Para que este educador vaya trazando su camino es necesario que otros lo acompañen y que éste sea mucho más que un plan a ejecutar. Cuando esto es así, se diluye la dimensión institucional de la formación como fenómeno y proceso de manera que todos los educadores serían práctica-

mente iguales en sus recorridos, lo mismo sus formadores y, por qué no, sus objetos de trabajo y sus contextos de acción.

De alguna manera, la formación adquiere la cualidad de intervalo cuando se interrumpe el proceso, el progreso o el retroceso como si el tiempo dejara de ser un tiempo cronológico y continuo orientado hacia un solo lugar.

En ese intervalo, no basta la actividad, la voluntad o la anticipación, algo allí puede abrirse en relación con preguntas que hasta allí no habían tenido lugar y con quien asume una postura receptiva, sensible, otra escucha y otra mirada.

La responsabilidad

Es evidente que hoy en el jardín, como en tantas organizaciones educativas de distintos niveles, nos encontramos ante un entrecruzamiento permanente de demandas que, en distinta medida, muchos intentan dar cuenta o responder.

La demanda no tiene que ver con lo que falta o con aquello que no está en su lugar y requiere de una reparación, por decirlo de alguna manera, la demanda según algunos historiadores o algunos sociólogos es, en realidad, una posición subjetiva ante la sociedad y la vida. Por lo tanto, como posición subjetiva nadie la va a agotar ni terminará con ella porque no se trata de algo que falta ni es un recipiente que se llena y ya.

Si la lógica es la lógica de la demanda, es la de una racionalidad burocrática propia de nuestro sistema educativo como una racionalidad que sostiene el funcionamiento del sistema y, desde allí, los distintos actores asumen como trabajo la posición de responder a la demanda de los otros.

Dado que se trata de una posición subjetiva, cada uno también asumirá una posición demandante con quienes lo demandan, los de arriba o los de abajo pero demandantes al fin. Y, entonces, nos encontramos en organizaciones donde lo que prima es la demanda de unos a otros, una demanda que por definición no se acaba, por lo tanto, es probable que se encuentren durante mucho tiempo reclamándose unos a otros: que no se hace lo que se debe hacer, primando siempre la sensación de que se está en falta.

Cuando en la organización ese sentimiento invade las relaciones de unos con otros, es probable que también y con el tiempo, casi por costumbre, se vaya disipando la responsabilidad acerca de algunas cuestiones o vicisitudes de la vida cotidiana. Esto nos lleva a plantear la necesidad de discutir el tema de la responsabilidad.

Desglosada esta hipótesis acerca de cómo entendemos la posición de algunos que habitan la vida cotidiana en el jardín, como organización de trabajo en relación con la demanda, vale la pena sostener la pregunta del lugar de esta demanda en una relación de formación entre quién forma y quién será un educador.

Como decíamos anteriormente, estamos hablando, en última instancia, nada más ni nada menos de qué significa educar hoy a un niño pequeño.

Estos autores que nombramos advierten sobre algunos rasgos de época en los cuales prima un tipo de responsabilidad demandante porque nos encontramos en una época social donde la trama que debiera sostenernos se rompe cada vez como, si dijéramos, se “desentrama”. De esta manera, la sensación de desligadura avanza y el sentimiento que prima es el de sentirse desligado de la propia trama, las instituciones que son los lugares de trabajo y desarrollo de la vida o las vivencias íntimas y familiares.

En un contexto tan mercantilizado e individualista, los sujetos por momentos tenemos poca claridad acerca de la responsabilidad que nos corresponde con respecto a los semejantes, los otros y hasta nosotros mismos. Adultos que se infantilizan en un juego que es como un enmarráñarse en la demanda, organizando su vida alrededor de la demanda, ya no sólo su trabajo.

Lo que está claro es que si la vida se organiza alrededor de la demanda, y esto persiste en el

tiempo, en algunos casos puede persistir en muchos como discurso una queja casi permanente que a veces tiene un destinatario visible: el director, el inspector, las familias, etc y, a veces no, es una queja sin destinatario directo. Fernando Ulloa dirá casi un grito en el desierto.

Sin embargo, esto no es lo único. Muchos conocemos otro tipo de responsabilidad, otro tipo de organización. Por ejemplo, cuando como formador no sólo tenemos como responsabilidad el cumplir con la demanda que cada uno nos plantea sino que, contando con alguna claridad con respecto a los deberes y los derechos en el trabajo, organizamos nuestra acción de otra manera. Cuando, por ejemplo, como formador conocemos profundamente nuestro acto de trabajo, de allí que ese trabajo sostenga y habilite la posibilidad de abrir espacios de pensar, entrar en relación con otros. Así, ese trabajo es un punto identificatorio evidente y sólido que, por momentos, podrá moverse como todo pero, también, permite encontrar lugares de seguridad.

En esos casos, el tipo de responsabilidad que se genera -dirán estos autores- es de otro tipo y también requiere de luchas, intercambio y confrontación con otros. Trabajar de formador en este marco requerirá de contar con algunas condiciones para desarrollar el tipo de responsabilidad subjetivante necesaria para acompañar a otros en su camino y ante la complejidad que eso implica, tal como lo venimos explicando.

Para ir cerrando

A modo de breve síntesis, y para recuperar la hipótesis inicial planteada, diremos que se apoya centralmente en dos cuestiones.

Una que al hablar de la formación de quienes educan es necesario, en primer lugar, volver a pensar la idea de educación o la formación de capacitación en un intento de desnaturalizar supuestos acuerdos bajo los cuales nos encontraríamos reunidos.

Otra que, al hablar de formación, implica reconocer la necesidad de un marco o un encuadre que, como una serie de principios, operan como regulaciones y orientaciones para la acción.

Y, en simultáneo, promover un tipo de pensamiento que avance en reconocer su lugar en los procesos de formación y capacitación; en relación con la presión que ejerce aquello "que se debe" y que aparece como la pugna de mandatos que deben generar respuestas prototípicas en relación con el acto de formar y capacitar; la presión que imponen las situaciones de dificultad y crisis en tanto efecto desestructurante de las modalidades de funcionamiento institucional; y la habilitación de un tipo de pensamiento complejo que reconoce el lugar institucional de los distintos actores comprometidos en este proceso enmarcados, a su vez, por el marco organizacional y el contexto desde los cuales plantearse preguntas sobre las prácticas, las modalidades de participación y las tramas que anudan de diferente manera las relaciones y las producciones institucionales en el nivel inicial.

Dentro de estos principios, reconocemos algunos que se presentan como centrales: la idea de inactualidad, sostén, inacabamiento, interrupción y responsabilidad.

Antes de cerrar, nos interesa no dejar de lado o, en todo caso, no dejar de decir algunas cuestiones del orden de aquello que a veces uno duda en compartir con otros por temor a no ser entendido o generar un malentendido aunque, en este momento, más allá de estas preocupaciones entendemos inevitable plantear nuestra posición como algo que podría pensarse como una cuestión imprescindible al reflexionar acerca de quiénes forman a los que educan.

En este sentido, nos referiremos a dos temas como son el sentido y la pasión. En el primer caso, hablamos del sentido desde una certeza primera que en línea con la propuesta de Nancy entiende que la pregunta por el sentido de la formación, la educación o la escuela es, a veces, una pregunta que provoca fugas que alejan de aquello que sí es el nudo central por el cual hay que estar ocupándose.

Desde esta postura la formación, la educación y la escuela tienen sentido sencillamente

porque hay formación, educación, escuelas y muchos estamos allí. El énfasis, entonces, no está puesto en la formación y su sentido, o la educación y su sentido, la escuela y su sentido sino en el verbo que anuncia que allí algo está ocurriendo. Como si dijéramos: hay gente formándose, hay gente educándose y hay escuelas. Si ya estamos allí entonces, dirá este autor, preguntémonos por lo que hacemos allí, el qué y el por qué y, entonces, invertimos el sentido de la pregunta para que ésta tenga que ver con qué hace sentido en la formación, la educación y la escuela.

En el segundo caso, al referirnos a la pasión, la hipótesis que nos convoca es que la pasión está en relación con una tensión que nos atraviesa como formadores, a veces en ese sentirse liberados y, a la vez, atrapados por nuestro saber y experiencia. Cautivados dirá Jorge Larrosa, “*ese estar, vivir su cautiverio, es lo que al sujeto pasional lo apasiona...*”

Seguramente, parte de nuestra pasión y cautiverio tendrá que ver con el encuentro con otros con quienes hacer experiencia pedagógica. Esta experiencia no es simplemente algo que pasa sino algo que nos pasa, enfatizará este autor, algo que nos ocurre y hará falta en sus palabras “un gesto de interrupción” y mirar, pensar y pensarse a escuchar y escucharse, darnos y darse tiempo.

Esta experiencia tiene que ver con la pasión porque el sujeto pasional es un sujeto que, más que estar en todo momento ligado a la acción, también será un sujeto “paciente” que no se autodetermina sino que prima en él la situación de estar en relación con otros, en la construcción de una relación que colabora para que cada uno haga y renueve sus formas y su formación. Desde esta perspectiva, no lo hace formador el hecho de contar con un plus de saber con respecto a otros que quedan en una situación de inferioridad respecto de él, lo hace formador la aceptación de una posición que tiene de sorpresa, incertidumbre, silencio, soledad y, en simultáneo, de necesidad de ese otro.

Tal como diría Zambrano, formarse pasionalmente en primer lugar remite a hacerse cargo ante el público desde el silencio hasta el temblor, desde la necesidad de estar tras los otros, fuera de uno, justamente cautivado por eso que el otro posee y pone en juego en la relación.

Cierro este artículo con las palabras de esta filósofa que maravillosamente expresan nuestro pensamiento: “... *podría medirse quizás la autenticidad del maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla. Y aún por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos el maestro no llega a serlo nunca por grande que sea su ciencia...*”

Bibliografía

- Abraham, A. (1984) *El mundo interno de los enseñantes*. Buenos Aires: Gedisa
- Abraham, A. (1986) *El enseñante es una persona*. Buenos Aires: Gedisa
- Andreozzi, M. y Nicastro, S. (1991) “Profesión y modelos profesionales” en: *Revista Argentina de Educación de la AGCE*, Año IX Nº 16. Buenos Aires
- Ardoino, J (1981) “El imaginario del cambio y el cambio del imaginario” en: Barbier, R (1977) *La recherche-actionnas dans l'institution éducative*, París, Guathier Villard, Bordas
- Barbier, J. M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*, Buenos Aires: Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras
- Beillerot, J. y otros (1998) *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires: Paidós
- Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en: Poggi, M. y Kornfield, D. (comp) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas
- Enriquez, E. (1992) *L'organisation en analyse*. Paris: PUF
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós
- Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras

- Frigerio, G. y Diker, G. (2005) Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del estante
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004) La transmisión. Buenos Aires: Centro de estudios multidisciplinarios / Novedades Educativas
- Frigerio, G. y Diker, G. (2003) Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios. Buenos Aires: Centro de estudios multidisciplinarios / Ensayo y experiencias (Nº 48)
- Galende, E. (1997) De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual, Buenos Aires: Paidos
- Guattari, F. y otros (1981) La intervención institucional. México: Folios
- Hassoun, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires: De la Flor
- Larrosa, J. (2003) Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Alertes
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comp) (2002) Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia. Barcelona: Alertes
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin estado. Buenos Aires: Paidós
- Lobrot, M. (1996) Pedagogía institucional, Buenos Aires: Humanitas
- Meirieu, P (2001) Frankenstein Educador. Buenos Aires: Alianza
- Melich, J.C. (2003) "Finitud y Contingencia" en: Kory Gonzalez Luis, (comp.) Hilos y Laberintos-Irrupciones pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Nicastro, S. (2001) "Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio" en: Revista ESPACIOS, Análisis institucional y Educación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral año VII Número 21.
- Nicastro, S. (2003) Análisis pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires: Paidós
- Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido. Buenos Aires: Homo Sapiens
- Ranciere, J. (1996) El desacuerdo, Buenos Aires: Nueva Visión
- Sennet, R. (1983) La autoridad, Madrid: Alianza
- Sennet, R. (2000) La corrosión el carácter. Barcelona: Anagrama
- Téllez, M. (2003) "La trama rota del sentido" en: Kory González, L. Hilos y Laberintos. Irrupciones Pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Ulloa, F (1995) Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica, Buenos Aires: Paidós
- Zambrano, M. (2000) Hacia un saber sobre el alma, España: Alianza.

ESPECIALIZACIÓN EN JARDÍN MATERNAL, ENCUENTRO PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS - *Elisabeth Marotta*

A continuación, se relatarán algunos aspectos del Proyecto de Postítulo de Especialización Superior en Jardín Maternal que se inició formalmente a principios del año 2005, si bien fue gestándose desde muchos años antes por parte de un equipo del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

Este proyecto estuvo destinado a docentes de toda la provincia de Río Negro, la cual se caracteriza por las largas distancias que separan las diferentes localidades. Por poner sólo un ejemplo, Bariloche se encuentra a casi mil kilómetros de Viedma, la capital provincial.

Los medios de transporte para recorrer dichas distancias se reducen a la vía terrestre: autos particulares, micros y tren. Las rutas, en algunas zonas como la línea sur, son de tierra por lo que el traslado se dificulta aún más. Muchos pueblos y parajes no cuentan con servicio de transporte público por lo que los habitantes deben recurrir a camionetas o autos particulares. Tampoco llega a muchos de estos lugares el servicio de internet.

Muchas son las anécdotas que a lo largo de estos años de proyecto hemos recopilado, dado que la mayoría de los docentes participantes del postítulo debían trasladarse a alguna de las dos sedes: Bariloche o Viedma. También los profesores de la carrera debimos trasladarnos durante más de dos años a la localidad de Viedma para garantizar el dictado del postítulo a los docentes de la zona atlántica.

El conocimiento del contexto que se desarrolló la experiencia no nos parece menor dado que llevó a que el proyecto adoptara ciertas particularidades respondiendo a dicho contexto. Por otra parte, los viajes, las largas horas compartidas y la solidaridad que se fue gestando entre los participantes para tratar de hacer menos "costosa" la posibilidad de continuar, generó un clima particular que puede haber sido una de las claves para considerar los buenos resultados de este proyecto.

El Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, creado en el año 1976, se dedica actualmente a la formación de maestros para los niveles primario, inicial y especial.

Desde el año 1989, este Instituto es el único dependiente de la Dirección de Nivel Superior del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro que forma gratuitamente docentes de Nivel Inicial para desempeñarse en ambos ciclos de dicho nivel: Jardín Maternal y de Infantes.

Actualmente son siete los institutos provinciales en Río Negro. Seis dictan la carrera de Profesorado en Educación General Básica. En algunos, se dicta una segunda carrera: en uno de ellos, el profesorado de Historia y, en dos, el profesorado en Educación Especial (el Instituto de Bariloche es uno de ellos). En un instituto de la Provincia se dicta el profesorado de Educación Física.

Desde el año 1988, todos los institutos de la provincia realizan, además de las tareas de Formación Inicial, tareas de Capacitación, Investigación y Extensión.

El Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal es una de las propuestas de formación docente continua de esta institución siendo la primera iniciativa de formación posterior a la acreditación inicial que reúne las condiciones de una especialización y otorga una titulación de Especialista.

Esta experiencia, llevada a cabo en esta institución, se corresponde con una tendencia a nivel mundial en la que se observa que "los procesos de reforma en la formación del profesorado en casi cualquier país revela el aumento de las iniciativas de formación posterior a la acreditación inicial como parte de la política global para la formación docente" (Diker y Terigi, 1997: 210). En el momento de la puesta en marcha del proyecto, en varios institutos de la provincia comenzaban a

implementarse especializaciones en diferentes temáticas: Necesidades Educativas Especiales, Educación Rural, Educación de Adultos y Gestión Institucional.

El contexto de surgimiento de este proyecto: sus antecedentes, cómo y por qué el equipo del Instituto de Bariloche decide plantear el mismo

En la Provincia de Río Negro existen, actualmente, quince Jardines Maternales dependientes del Consejo Provincial de Educación. Comienzan a crearse desde 1988, fecha en que nacen los primeros Jardines Maternales de la provincia en convenio con la Obra Social Sindical del Gremio Docente (Unter) y la Municipalidad de Viedma.

Esta realidad ha llevado a que el Instituto de Bariloche recibiera permanentes demandas de capacitación a los equipos docentes y directivos de estas instituciones casi desde el inicio de la carrera del Nivel Inicial. Esto se debió a que la mayoría de los docentes, que durante la década de los noventa se desempeñaban en estas instituciones, contaban con una formación que las acreditaba sólo para el trabajo en el segundo ciclo de Nivel Inicial. Existía una gran distancia entre la formación de los docentes de Nivel Inicial y los requerimientos y las necesidades que surgían en las salas de los jardines maternales.

Además de la demanda de capacitación, se planteó fuertemente la necesidad de una carrera de Postítulo de Jardín Maternal ya que las docentes mencionadas necesitaban contar con la titulación específica para acceder a la titularidad de los cargos en los Jardines Maternales. Esta situación, de escasa titularidad en dichos cargos, produjo una cierta inestabilidad en la conformación de los equipos de trabajo en perjuicio de la calidad educativa de este primer ciclo.

Un dato significativo es que, realizando un relevamiento de títulos de las participantes, en un grupo de cien docentes recibidas en diferentes provincias del país a partir de la década del '60, se encontraron doce títulos diferentes.

A estas demandas se fue respondiendo desde el Instituto de Bariloche, con diferentes acciones, en coordinación con la Dirección de Nivel Inicial y la Dirección de Nivel Superior. Fue así que se realizaron varios Encuentros de Jardines Maternales para docentes, directivos y supervisores de toda la provincia y una Capacitación a distancia a docentes de Jardines Maternales de toda la provincia. A su vez, entre otras tareas vinculadas con este ciclo (extensión, seminarios, etc.) que se venían desarrollando, se realizó el Proyecto de Investigación "El Jardín Maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción" con la intención de realizar aportes a la construcción de una teoría de la enseñanza propia del Jardín Maternal.

El equipo de Bariloche participó, a través de un representante docente, en la Comisión Curricular con el objetivo de elaborar un anexo específico para el ciclo Jardín Maternal. Dicho documento se terminó de elaborar en 1995.

Más adelante, profesores del Instituto de Formación Docente Continuo de Bariloche participaron en el equipo técnico que elaboró el Diseño Curricular para el Primer Ciclo del Nivel Inicial (Jardines Maternales). Este documento se implementó en la provincia a partir de 1999.

Sobre la base de estos antecedentes, demandas y necesidades, un equipo docente del Instituto de Bariloche elaboró el proyecto Postítulo de Especialización Superior en Jardín Maternal que fue aprobado por una Comisión Evaluadora en el año 2004.

Deseamos destacar el valor de la articulación de las tareas de formación, investigación y capacitación en dos sentidos: en el de la producción de conocimientos y la conformación de equipos de trabajo.

El trabajo en equipos fue una de las características de este proyecto: equipos de profesores y estudiantes. Desde la elaboración del diseño, hasta el proceso que llevó ponerlo en marcha y sostenerlo, nos hemos constituido tanto como equipo de profesores como por el grupo de docentes participantes, en una suerte de torrente de deseo mirando y re mirando la educación de los más pequeños en nuestra sociedad compartiendo, de una u otra manera, las mismas inquietu-

des: ¿de quién es la responsabilidad educativa y social de los más pequeños hoy en nuestra sociedad? ¿A quiénes educar? ¿Para qué educar? ¿Por qué educar? ¿Quiénes educan?

Estas y otras preguntas nos han inquietado durante el camino transitado y nos han guiado en los debates y los intercambios compartidos, en búsquedas de sentidos y comprensión de nuevas formas de mirar las infancias, las crianzas, las familias, la sociedad, el estado, las instituciones, el conocimiento, los cuerpos, el juego, la enseñanza, el aprendizaje, las culturas, el ambiente, los lenguajes, las diferencias...

En cuanto a la coordinación académica y organizativa de la carrera, se constituyó una Comisión de Postítulo. La misma tuvo a su cargo la toma de decisiones y la gestión de todo lo relativo al desarrollo del proyecto. Dicha Comisión está integrada por las profesoras: Carolina Sena, Silvia Rebagliatti, Liliana Lusetti, Irene Friedheim, Inés García Asorey, Karen Richter y Elisabeth Marotta. La Asesora Externa es la Doctora Patricia Sarlé.

El proyecto: organización y contenidos

Este proyecto tiene una modalidad presencial y está organizado en cuatro módulos de contenidos con una duración total de dos años (4 cuatrimestres). La carga horaria total del postítulo es de cuatrocientas (400) horas. Los módulos constituyen espacios curriculares autónomos en su desarrollo, acotados en el tiempo que, a su vez, están relacionados en una secuencia articulada con la totalidad de la formación abordada.

Los diferentes módulos tienen como propósito la profundización de ciertos recortes de contenidos que consideramos centrales en la formación integral de un profesor que se especializará en la problemática de educar a niños desde tan temprana edad. En cada módulo, por lo tanto, se resuelve la incumbencia y la predominancia de una problemática pero haciendo interactuar las cuestiones de los otros módulos.

A lo largo de los distintos módulos, se incluyen contenidos referidos a la vinculación entre la investigación y la formación/práctica docente, la reflexión y el análisis sobre las prácticas en los jardines maternales con el propósito de propiciar la objetivación de la práctica de los docentes participantes y la cotidianidad de los Jardines Maternales para lograr su comprensión, su conocimiento y, desde allí, buscar alternativas transformadoras. Estos contenidos permitirán la elaboración del proyecto de acción cuya presentación será la instancia de acreditación final de la Especialización.

El proyecto estuvo pensado para que pudieran participar docentes de toda la provincia de Río Negro. Se buscaron dispositivos que permitieran que las docentes, que tuvieran que viajar, pudieran hacerlo. Cada módulo se dictó en un cuatrimestre, incluyendo 4 encuentros intensivos (uno por mes) de dos días: viernes y sábado.

Los Módulos y sus ejes de contenidos:

MÓDULO 1: "El Jardín Maternal hoy: al encuentro de su sentido."

EJE 1: Miradas de infancia que interpelan al Jardín Maternal hoy

EJE 2: La educación maternal y sus contextos como campo problemático

EJE 3: Hacia una mirada investigativa de la realidad socio-educativa

MÓDULO 2: "Instituciones en interacción: familias y Jardín Maternal compartiendo la crianza"

EJE 1: Familias y crianza

EJE 2: El Jardín Maternal como institución de crianza, existencia y alteridad

EJE 3: Hacia una mirada investigativa de la realidad socio-educativa

MÓDULO 3: "Enseñar y aprender en el Jardín Maternal: la intencionalidad pedagógica en la tarea cotidiana"

- EJE 1: Conocimiento y enseñanza en el Jardín Maternal
- EJE 2: Los modos de comprender el desarrollo y el aprendizaje en los niños pequeños
- EJE 3: Hacia una mirada investigativa de la realidad socio-educativa
- MODULO 4: "El Diseño Curricular: hacia una didáctica del Jardín Maternal"
- EJE 1: La didáctica del Jardín Maternal: una construcción conjunta
- EJE 2: El mundo de las salas
 - * Estética y cultura
 - * Ambiente sonoro y desarrollo de la musicalidad
 - * Universo de emociones, sentimientos, valores, normas
 - * Lenguaje verbal y literario
- EJE 3: Hacia una mirada investigativa de la realidad socio-educativa

Intereses y motivaciones por la Especialización en Jardín Maternal de los docentes participantes

Cuatrocientos treinta (430) docentes de la Provincia de Río Negro respondieron al llamado a inscripción realizado en mayo de 2005 para el Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal cumplimentando la misma. Luego de un proceso de planteo de prioridades y reinscripción, comenzaron la especialización doscientos cincuenta (250) docentes.

Ciento treinta (130) docentes cumplimentaron todos los requisitos del cursado y se encuentran en proceso de elaboración del trabajo de acreditación final.

¿Cuáles fueron los intereses y las motivaciones de quienes llegaron al final? Uno de los intereses muy fuertes tuvo que ver con la posibilidad de acceder a un nuevo título y la posesión de una credencial que garantizase el conocimiento profesional requerido para una tarea específica (Birgin, 1999). El título otorgado es el de Especialista Superior en Jardín Maternal.

"Bourdieu plantea la profesionalización como una dinámica del mundo del trabajo en que se especializan y fragmentan el conocimiento y las tareas. Por ello, las profesiones pueden pensarse como casos del desarrollo de campos estructurados de producción de bienes simbólicos" (Birgin, 1999: 30).

En el trabajo de los docentes, concebidos desde sus inicios como funcionarios de Estado, la certificación institucional/legal es uno de los requisitos para acceder a puestos de trabajo y dar cuenta de la posesión del saber legítimo para la tarea de enseñanza en determinado nivel del sistema educativo. Por este motivo, desde su constitución se consideró la formación de docentes concretada en la creación de escuelas Normales (un total de 38 a fines del siglo XIX) (Birgin, 1999).

Consideramos que otra motivación para la realización del postítulo fue el interés por la actualización sistemática de conocimientos por parte de los participantes. Esto coincide con los planteos realizados en documentos oficiales respecto a las postulaciones docentes "consiste en el estudio de nuevos aportes teóricos e instrumentales, provenientes de los avances científico tecnológicos y/o la revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas, referidos a contenidos disciplinares o problemáticas específicas de la formación docente".

Esta actualización de conocimientos deberá partir de la consideración del saber pedagógico de los docentes el cual es definido por Edwars como "el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio, acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula. (...) En el saber pedagógico están comprometidas racionalidades, representaciones y afecciones que cobran sentido en el aprendizaje significativo de los alumnos". (Edwars, 1992:15)

La actualización consistiría, entonces, no sólo en entrar en contacto con nuevas produc-

ciones teóricas sino, además, en la posibilidad de resignificar y reconceptualizar la práctica y los saberes con los que se cuenta en relación con diferentes categorías conceptuales. En el camino de apropiación de conocimientos, no será tan importante que los materiales teóricos sean inéditos para quien debe estudiarlos sino que esta relación entre el estudiante y el texto pueda ser activa y de profundización y resignificación por parte de quien estudia. En esta instancia, la curiosidad epistemológica, el querer saber más por parte de profesores y estudiantes, serán centrales.

Algunas "claves" del proyecto

Ante las evaluaciones positivas realizadas por estudiantes y docentes de este proyecto, tanto desde lo cualitativo como desde la cantidad de participantes que pudieron llegar al final de la carrera, se nos ocurre destacar algunas "claves" que nos parece que tienen que ver con dichos resultados:

El proyecto dio respuesta a necesidades de los participantes, en cuanto a aquello que "buscaban" como a otros aspectos que fueron encontrando y valorando en la propuesta.

La formación de equipos docentes de:

Gestión y coordinación

Definiciones académicas

Enseñanza y aprendizaje

El Proyecto de tutores permitió el acompañamiento de los estudiantes a lo largo de toda la formación y, sobre todo, en la última etapa de formulación de su proyecto de acción para la acreditación final.

El diseño de dispositivos de enseñanza compatibles con la realidad de vida de adultos que trabajan. Permanentemente, se fueron repensando y revisando las propuestas metodológicas en función de las evaluaciones realizadas por los participantes.

Esta experiencia relatada ha dejado huellas en cada uno de los participantes, sobre todo en el sentido de crecimiento profesional y humano y en la valoración de la producción colectiva de conocimientos.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000) Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde
- Birgim, A. (1999) El trabajo de enseñar. Buenos Aires: Troquel
- Braslavsky, C y Birgin, A. (1995) "¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina?" en: Tiramonti, G. Las transformaciones de la educación en diez años de democracia, Buenos Aires: Tesis/Norma
- Cerro, G; Rearte, M (2007) Concepciones sobre Sistematización. Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa. Serie: Líneas de Investigación -Año 1 / N° 4: Buenos Aires
- Davini, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidos
- Diker, G y Terigi, F (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidos
- Edelstein, G y Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwars, V. (1992) Hacia la construcción del perfeccionamiento docente en Cómo aprende y cómo enseña el docente. PIIE. Santiago de Chile
- Ferry, G (2004) Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gómez Campo, V y Tenti, E (1989): Universidad y profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Harf, R; Pastorino, P.; Sarlé, P.; Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996) Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica. Buenos Aires: Ateneo

LA EXPRESIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL: DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LAS PRÁCTICAS DE AULA - *Salomón Azar y Elizabeth Ivaldi*

"El concepto de formación permanente, entendida como un modus vivendi de cada profesión u oficio, implica un estilo de estar en el trabajo y en el ocio, una actitud abierta de preparación constante para dar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal".

Susana Huberman (1999)

Marco institucional

El "Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas" inició sus actividades en 1974 en Montevideo, Uruguay. Desde los difíciles años de la dictadura, se transformó en un espacio alternativo para la formación de los docentes y los educadores en áreas expresivas preservando, de esa forma, la libertad y el desarrollo personal que caracterizan a la educación uruguaya desde hace siglos.

La creación y la consolidación de esta institución se debió al impulso de su Director, Profesor Salomón Azar, Licenciado en Artes Visuales y Psicólogo Social. El Equipo de Dirección está integrado por las Maestras Especializadas en Educación y Arte María Teresa Esmoris y Simonne Azar. El Taller orienta su labor al desarrollo de la personalidad creadora mediante diversas estrategias de intervención.

Inicialmente dedicado a la Expresión Plástica para niños y adolescentes, este Instituto-Taller, desde hace muchos años, comenzó a integrar otras actividades a su acción en pro del desarrollo de las áreas expresivas, contándose entre ellas:

1 - La Formación Docente:

Ya son varias las generaciones de egresados/a del curso de "Coordinador de Talleres de Expresión" lo que significa una importante contribución del Taller al desarrollo de la Educación por el Arte. Los egresados/as cumplen sus actividades, fundamentalmente, en instituciones educativas formales o programas alternativos de diferentes zonas, niveles y contextos.

El Programa del curso incluye aspectos teóricos y prácticos. Mediante el vínculo establecido con este Instituto-Taller, en diferentes instancias de formación y capacitación, decenas de docentes, educadores/as, psicólogos/as, artistas plásticos, artesanos y otros agentes educativos analizan, revisan y fortalecen, año tras año y desde hace más de tres décadas, sus prácticas relacionadas con la educación y el arte.

La actitud abierta, el compromiso y el interés por la formación permanente son reforzados en cada instancia de capacitación a cargo del Taller posibilitando que los alumnos/as y egresados/as trasladen a los ámbitos sociales y/o educativos en los que se desempeñan una mirada revalorizada y revalorizante de las áreas expresivas, campo del conocimiento fundamental para la promoción del desarrollo humano.

En este Instituto-Taller, también se implementan Cursos de Postgrado. Un ejemplo son los postgrados de:

- *Cultura Indígena*: cuyo objetivo es la revalorización y la profundización de estos grupos humanos centrándose la atención en Uruguay y su entorno cercano. Esta actividad se complementa con la experimentación-investigación en torno de la cerámica desde la extracción, la adecuación, el modelado y el horneado tomando como referencia los orígenes de esta técnica.
- *La Expresión en Educación Inicial*: que se centra en la peculiaridad de los primeros años

de la infancia, articulando las áreas expresivas con los programas formales (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

El Taller está abierto a la implementación de otros postgrados acordes a las demandas de formación docente que surjan en interacción con organizaciones e instituciones amigas, alumnos/as y egresados/as.

2 - La Proyección hacia la Comunidad

En referencia al trabajo con la comunidad, desde hace varios años este Instituto-Taller:

- brinda periódicamente apoyo a niños/as, docentes y padres de escuelas públicas y privadas
- realiza talleres abiertos en plazas públicas o sindicatos así como emprendimientos conjuntos con los Centros Comunales de la Intendencia Municipal de Montevideo
- implementa acciones de transformación de la ciudad y la realización de murales realizados por los propios niños/as así como instalaciones o performances coordinadas por los/las estudiantes en diferentes emplazamientos urbanos.
- organiza jornadas de difusión e intercambio con otras instituciones de Montevideo y el interior de la República y eventos de participación abierta. Ejemplos son: las Jornadas de Desarrollo Humano, el Encuentro Internacional de Educación por el Arte y muestras de pintura infantil a nivel mundial.
- coordina, desde su fundación, talleres dirigidos a poblaciones carenciadas destacándose la creación del “Fondo Fomento del Desarrollo Creador”, ente de contenido filantrópico destinado a impulsar y apoyar el crecimiento de las actividades expresivo-creadoras dirigidas a niños/as, adultos jóvenes y tercera edad así como a grupos sociales carenciados.
- asesora y apoya a organizaciones sociales (ONG) a efectos de implementar programas que articulen sus propios objetivos con los de la Educación por el Arte

3 - Los vínculos con la Educación Formal:

En relación con los emprendimientos llevados a cabo con organizaciones educativas formales, se destacan:

- el Acuerdo Marco firmado con la Universidad de la República, algunos de cuyos objetivos centrales son: la realización conjunta de programas, cursos, jornadas y/o seminarios de formación tanto de carácter periódico como puntuales, la puesta en marcha y la realización conjunta de actividades de investigación, el intercambio de información y cualquier otra actividad relacionada con los fines de ambas Instituciones en el marco de la formación y la investigación científica y educativa.
- las acciones conjuntas y/o coordinaciones con la Administración Nacional de Educación Pública- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente- Área Magisterial y con el Consejo de Educación Primaria en relación con el perfeccionamiento de sus docentes y la orientación de proyectos de Educación y Arte aplicados en las instituciones educativas.

4 - La Investigación:

En esta línea de acción, se destacan las siguientes temáticas:

- *investigación sobre los fundadores de la Educación por el Arte latinoamericanos:*
- la producción de un video-síntesis de la investigación en torno de la experiencia que la Prof. Mercedes Antelo desarrolló en la escuela pública uruguaya.

- el análisis de la experiencia del maestro Jesualdo Sosa (1928-1935- Canteras de Ruacuelo- Colonia- Uruguay) realizada en convenio con el Departamento de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de la República que se publicó en formato libro bajo el título “Canteras de creación: de la piedra a la forma- Riachuelo: una escuela transformadora” (Canteras de Creación, 2003). Es de destacar que en 2007 dicha publicación recibió una mención especial en el Premio Nacional de Literatura otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay.
- *investigación sobre las corrientes del arte nacional y universal*
- *investigación sobre el dibujo infantil (4ta edición)*

5 - La Documentación de Experiencias:

La Institución lleva un amplio archivo de experiencias sintetizadas en videos temáticos así como artículos publicados en revistas especializadas tanto de Uruguay como Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Venezuela. En estos países, son expuestas periódicamente conclusiones de sus trabajos así como aportes teóricos y vivenciales por invitación a participar de Congresos, Encuentros, Jornadas y Festivales. Señalamos, también, la apertura de una página web donde se incluyen noticias y artículos de reflexión, libros y publicaciones sobre el tema.

Curso de Postgrado: La expresión en educación inicial

El Postgrado “La Expresión en Educación Inicial” se inscribe en el campo de acción relacionado con la Formación Docente en modalidad de postgrado. Está dirigido a egresados/as del curso “Coordinador de Talleres de Expresión”, docentes, educadores /as, artistas, artesanos/as, psicólogos/as y otros/as técnicos/as y profesionales. Incluye actividades de formación, extensión hacia la comunidad, proyectos de complementación entre la educación formal y no formal y un proyecto de investigación.

Se fundamenta en el valor que, tanto el Director del Taller como su equipo de docentes, le otorgan a las intervenciones educativas oportunas y tempranas como forma de preservar y desarrollar los procesos expresivos personales, genuinos y originales que anidan en el interior de cada ser humano desde el momento de su nacimiento.

Este programa de postgrado surgió por iniciativa del Director del Taller, Prof. Salomón Azar, en coordinación con un grupo de docentes y educadores/as, en su mayoría egresados/as del curso “Coordinador de Talleres de Expresión”. Estos docentes y educadores/as cumplen también otras condiciones: son especialistas en algún aspecto relacionado con la Educación Inicial y participan activamente en las propuestas de investigación, extensión hacia la comunidad y/u otras propuestas planteadas periódicamente en el Taller con invitación a sus egresados/as.

Aspectos fundamentales de la metodología de trabajo

El equipo docente, que tiene a su cargo la instrumentación del curso “La expresión en Educación Inicial”, asume cada año el desafío de promover entre los /las participantes la comprensión acerca de la importancia de la Educación Artística. Entre otras cosas porque, al mejorar el tratamiento de esta área del conocimiento aportando una mirada integradora desde sus diferentes vertientes y modalidades, mejorará la calidad de la educación en su conjunto. Es necesario fomentar la reflexión-acción que asegure y mejore la integración de la Educación Artística en el quehacer cotidiano de las instituciones que se encuentran insertas en el universo denominado “educación”.

Al decir de Ana Malajovich (2000), cuando los docentes y los educadores/as organizan y relacionan los contenidos y las actividades para sus alumnos/as, están elaborando itinerarios o recorridos didácticos: “seleccionar contenidos supone establecer prioridades, focalizar y deter-

minar variados abordajes, optando por un determinado itinerario o recorrido”.

El marco teórico conceptual, que fundamenta la elaboración del programa de formación docente del curso “La Expresión en Educación Inicial”, se resume en el siguiente texto: “quien enseña se convierte en un impulsor de la creatividad, asume el compromiso de la creación, la imaginación; el compromiso que primero supone el desarrollo de tales actitudes en sí mismo. Se trata pues, de la creatividad generada desde adentro que se irradia hacia afuera (...) Capacitar constituye de alguna manera un arte (...) Un capacitador, un verdadero maestro, moviliza, ayuda a despertar, permite ‘darse cuenta’....” (Huberman, 1999)

El conjunto de participantes en los cursos es heterogéneo y amplio. Por esa causa, resulta imposible determinar totalmente la trascendencia y/o el impacto de las intervenciones. El fundamento principal que guía a los integrantes del taller para implementar este curso radica en el convencimiento acerca de la importancia de instrumentar acciones de formación permanente para los/las docentes y educadores/as que están a cargo de instituciones y/o grupos de Educación Inicial. Se busca formar a los/las participantes para incorporar más y mejores prácticas en relación con el abordaje de las expresiones en las instituciones y las aulas ya sean formales, alternativas, mixtas, comunitarias, etc.

Atendiendo a las características de la etapa, se proyectó la formación de los/las participantes en aquellas competencias que les permitieran articular las áreas expresivas con los programas vigentes para la Educación Inicial, cuyos contenidos se organizan en tres áreas del conocimiento: conocimiento de sí mismo, conocimiento del ambiente y comunicación (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

En el programa del curso “La Expresión en Educación Inicial”, estas tres áreas se presentan en interacción continua con el propósito de brindar a los participantes las estrategias apropiadas para un abordaje globalizado, integrado y/o transversal de los diferentes contenidos.

Para elaborar el itinerario o el recorrido didáctico del curso “La Expresión en Educación Inicial”, se tuvieron en cuenta algunas premisas:

- es necesario movilizar el interés de los/las participantes ofreciéndoles la posibilidad de conocer aspectos que no conocían o que conocían parcialmente sobre sus formas de aprender, enseñar y “expresar”.
- es por eso que las propuestas deben ser suficientemente abiertas, con espacios en blanco para ser llenados por los/las participantes quienes, como protagonistas activos de su propia formación, profundizarán y complementarán los conocimientos adquiridos mediante búsquedas personales.
- la metodología aplicada en el curso debe promover espacios de acción y reflexión, espacios para “pensarse” como docentes y educadores/as capaces de proponer a sus alumnos/as otros recorridos, o itinerarios, hasta encontrarse con su propia e intransferible manera de “ser docente”.
- a partir de las experiencias desarrolladas en el curso, los/las participantes se sentirán capacitados y motivados para generar intervenciones variadas y complejas sobre los objetos, los vínculos, el ambiente y la realidad que los rodea logrando la adecuación y/o la contextualización de las propuestas al medio donde las aplican.

Los Talleres

La metodología de taller es aplicada y promovida por la institución desde los inicios de su larga trayectoria, en todas sus intervenciones. El equipo docente del “Taller Barradas” posee una amplia experiencia acumulada en este campo de acción.

Las propuestas del curso “La Expresión en Educación Inicial” se desarrollan bajo la modalidad de talleres. De esta forma, se potencian los deseos de aprender de los/las partici-

pantes promoviendo el desarrollo de sus estrategias personales de aprendizaje. Se promueve la formación de los/las participantes no sólo en relación con los contenidos de la Educación Artística sino, sobre todo, en la aplicación específica de metodologías que privilegian el "hacer" por sobre el "escuchar".

La participación en diferentes talleres posibilita la integración del/a participante a un grupo que lo acompaña, lo contiene y lo enriquece. La diversidad es vivida como una posibilidad de crecimiento a partir del intercambio con otros. Esta modalidad de trabajo promueve en los/las participantes el desarrollo de su sensibilidad, potenciando su capacidad expresiva por medio de la participación activa en talleres vivenciales.

Entendemos EL TALLER como una metodología de trabajo que permite abordar el conocimiento y la realidad, mediante la acción protagónica individual y/o grupal. Es un camino o una guía flexible, dúctil y enriquecedora para cada uno/a y el grupo. Implica asumir un compromiso personal frente a una propuesta específica y/o un proyecto de trabajo junto con otros/as. El pensamiento actúa por propia convicción ante una necesidad sentida como tal. Es una propuesta que se implementa desde la cogestión entre docente/s y alumno/s y donde los vínculos se establecen en forma horizontal.

En el taller, se producen procesos de participación y acción vividos con libertad, compromiso y responsabilidad. En el ámbito del grupo, se producen interesantes procesos de personalización motivados por las vivencias de cada participante que resultan únicas e intransferibles. El/la coordinador/a del taller promueve procesos personales y/o grupales de investigación en torno de una propuesta determinada; procesos de sensibilización, experimentación, exploración y producción.

Concebimos el taller como una metodología de trabajo que es posible desarrollar en diferentes espacios: un lugar específico destinado para ello en la institución educativa (el taller/atelier), el espacio exterior (aula a cielo abierto), el aula extendida (otros espacios institucionales, comunitarios o urbanos asimilables a un aula) y/o el propio salón de clases (aula-taller).

Los Aportes Teóricos

La metodología de trabajo, adoptada en el curso "La Expresión en Educación Inicial", privilegia los talleres pero, también, incorpora los espacios y los tiempos para reflexionar sobre lo actuado. Esos espacios y esos tiempos pueden ser personales para lo cual se selecciona, se aporta y se sugiere determinada bibliografía.

En relación con los marcos teóricos y conceptuales, la postura del taller es ecléctica proporcionando a los /las participantes bibliografía que resulta modular para conocer aspectos esenciales de las corrientes relacionadas con la Educación y el Arte. También, se promueve el conocimiento y/o el acercamiento a experiencias educativas vigentes en Educación Inicial en nuestro país y el mundo, varias de ellas contemporáneas. Los/las egresados/as siempre encuentran un espacio para narrar a los/las estudiantes, año tras año, sus propias experiencias desarrolladas a partir de su participación en el curso.

La reflexión y la profundización teórica son promovidas también a nivel grupal a partir de las vivencias que surgieron en los talleres. Otra de las estrategias utilizadas es la aplicación de disparadores para la reflexión, generalmente documentos en imágenes, que forman parte del archivo institucional de experiencias.

Las jornadas, los seminarios y/o las muestras organizadas o co-organizadas, en modalidad de extensión hacia la comunidad, son otras de las actividades que promueven la reflexión teórico-práctica. En este campo de acción, se establecen coordinaciones con organizaciones e instituciones con las cuales se comparten objetivos (Comité Uruguayo de la Organización Mundial de la Educación Preescolar- Centro Cultural de España, entre otros)

El Registro en Portafolios

"(...) el buen educador conjuga la teoría y la práctica de la enseñanza y las desarrolla en el proceso mismo de enseñar, al enfrentarse a los problemas y las situaciones concretas, al reflexionar sobre lo que hace y sobre lo que le devuelven sus alumnos, al confrontar sus experiencias con sus colegas (...)" (Torres, 2000)

El portafolio del/a estudiante es otra de las estrategias aplicadas en el Taller y el curso "La Expresión en Educación Inicial". Su elaboración, por parte de los/las participantes, les permite descubrir y potenciar el espacio institucional en el cual cumplen sus funciones como un espacio de aprendizaje no solamente para los alumnos/as sino, también, los/las docentes y los/las educadores/as.

El propósito del equipo docente, al aplicar esta estrategia, es el fortalecimiento del desarrollo profesional de cada participante entendido como un continuo de estudios en el progreso de la profesión y el desarrollo profesional que se proyecta desde puntos de partida diferentes en relación con cada cursillista.

El primer destinatario del portafolio es su propio autor/a que lo incorpora como estrategia de autoevaluación en diálogo con otros/as y estímulo para el aprendizaje por experiencia a partir de la reflexión sobre sus prácticas.

Al adoptar esta estrategia, los/las participantes recopilan, registran y documentan producciones, elementos, materiales, vivencias, procesos y/o experiencias que ponen de manifiesto los diferentes aspectos de su crecimiento personal y profesional. Se desarrollan, de esta forma, sencillos procesos de investigación-acción a partir de las experiencias vividas en el Taller.

La elaboración del portafolio puede ser un proceso individual o grupal. Cada participante es invitado/a a elaborar su portafolio. De existir participantes del curso que provengan de una misma institución, se los invita a elaborar un portafolio institucional.

Al elaborar un portafolio, ya sea en forma individual o institucional, el/la cursillista:

- genera un acopio de documentos, producto de reflexiones sobre la práctica
- incorpora procesos de autoevaluación docente y evaluación cualitativa
- enriquece su planificación en diálogo con otros/as.

Los portafolios pueden ser elaborados mediante procesos formales, pautados y dirigidos o en forma autónoma e informal. En este último caso, el/la autor/a del portafolio es quien determina los tipos de trabajo que deben incluirse y reflexiona sobre ellos cuando se le presenta la oportunidad.

En el curso "La Expresión en Educación Inicial", la orientación dada a los/las participantes referida a la elaboración del portafolio es sumamente abierta con indicaciones muy generales.

"La creatividad del maestro o maestra es el único límite a la hora de definir los elementos y contenidos del portafolio" (Shores y Grace, 2004)

La Investigación sobre el Dibujo Infantil

Entre las actividades propuestas durante el transcurso del curso, se encuentra la participación activa de los/las cursillistas en una investigación sobre el dibujo infantil que se continúa y profundiza año tras año. Cada generación de estudiantes, se suma al análisis del material que fue recopilado por los propios participantes del curso en interacción con sus pequeños/as alumnos/as, aplicando pautas previamente acordadas. A lo largo del tiempo, se ajustan los indicadores, se elaboran y/o reelaboran las conclusiones primarias y se definen las características de la muestra. Más allá de las conclusiones finales a las que se llegue, el involucramiento y la participación de los/las cursillistas en el proceso de investigación sobre el dibujo infantil conforman grupos de estudio en torno a una pequeña parte de la muestra, confrontando sus análisis en plena-

rios resulta sumamente formativo. La comprensión del lenguaje gráfico-plástico de los/las niños/as pequeños/as, intentando "leer" sus producciones, es un valioso ejercicio mediante el cual el/la participante forma y educa su mirada, realiza análisis, elabora hipótesis, arriesga inferencias y confronta sus ideas con otros/as.

Proyecto: "Desde la Formación Docente a las Prácticas de Aula"

"(...) la crítica está mucho más desarrollada que la propuesta en el mundo de la educación, y la innovación en el papel es mucho más frecuente que la innovación en la realidad (...) Capacitadores y capacitados caen a menudo en la trampa de la normativa y las propuestas homogeneizadoras sobre el qué hacer pasando por alto el hecho de que toda experiencia pedagógica es esencialmente única, idiosincrásica, irrepetible. Cada educador se enfrenta a sus educandos y cada situación de enseñanza con una gran cantidad de impredecibles: lo que un educador puede hacer en determinado contexto y momento, es irreproducible por otros educadores (e, incluso, por él o ellos) en otros contextos y momentos (...) " (Huberman, 1999)

Compartiendo la línea de pensamiento que concibe a la institución educativa como "unidad de cambio" y los/las docentes y los/las educadores/as como "agentes de cambio", el equipo docente del Taller Barradas procura que, al finalizar el curso, cada participante se sienta fortalecido en sus competencias personales y profesionales para promover innovaciones en torno a la Educación Artística y el abordaje de las expresiones.

Cabe destacar, entre otros antecedentes, la experiencia generada durante los primeros años de desarrollo del curso con la participación (por otorgamiento de becas parciales) de un grupo de docentes del Jardín de Infantes público N° 347 de Montevideo - Piedras Blancas. El interés demostrado, entre otros cursillistas, por este equipo de docentes en replicar en el ámbito de su institución educativa y sus aulas, las estrategias y las vivencias experimentadas en el curso evidenció la posibilidad de promover esas acciones desde el propio curso. Al sumarse la constatación empírica de que la participación de docentes y/o educadores/as provenientes de una misma institución repercutía en la promoción de cambios en el centro educativo, el Director del Taller, junto al equipo de docentes, se propusieron sistematizar ese tipo de experiencias.

Es así como surgió la idea de orientar a los/las participantes en la elaboración de Proyectos Institucionales específicos, de aplicación práctica, fundamentados teórica y metodológicamente. Esta idea se transformó en un Proyecto de Complementación entre la Educación Formal y no Formal intitulado "Desde la Formación Docente a las prácticas de aula" que fue planteado ante la Inspección Nacional de Educación Inicial del Consejo de Educación Primaria- Administración Nacional de Educación Pública en 2006.

Lo que se propuso ante ese organismo fue la extensión del curso "La Expresión en Educación Inicial" a docentes de Jardines de Infantes públicos con modalidad de becas. Se propuso incorporar, como parte del curso, la aplicación posterior y el seguimiento de Proyectos Institucionales basados en los contenidos programáticos integrados en torno de las Áreas Expresivas.

El Director del Taller Barradas, ya en 2005, había presentado ante las nuevas autoridades del Consejo de Educación Primaria y la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente una nota comunicándoles su disposición para el trabajo conjunto.

En el primer año de ejecución del Proyecto (2006), se invitó a participar a dos equipos docentes de Jardines de Infantes públicos de Montevideo, uno de contexto sociocultural medio (JI N° 221- Buceo) y otro de contexto socio-cultural muy desfavorable (JI N° 214- Bella Italia). Posteriormente, en 2007, se invitó a integrarse al Proyecto al equipo docente de otro Jardín de Infantes de contexto desfavorable (JI N° 311 de Montevideo-Malvín Alto). Para ello, se les otorgaron becas totales a los/las docentes que incluyeron los materiales de trabajo.

Al integrarse al Proyecto, los equipos docentes de los Jardines de Infantes invitados asumieron los siguientes compromisos:

- asegurar la concurrencia al curso de la totalidad o la mayoría del personal docente

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

- cumplir con asiduidad, interés y buen rendimiento
- elaborar un portafolio institucional para ser presentando periódicamente ante los docentes del curso como registro de los procesos de reflexión-acción sobre sus prácticas.
- elaborar, antes de finalizar el curso, un Proyecto Institucional integrando los contenidos curriculares basado en la centralidad de las expresiones y el desarrollo de los múltiples lenguajes
- aplicar el Proyecto Institucional, una vez aprobado por los docentes del Taller, durante el año siguiente
- coordinar con el/los Tutor/es de Proyectos, que designe el Instituto, las instancias de seguimiento y supervisión

Síntesis de la experiencia

INSTITUCIONES	AÑO		
	2006	2007	2008
JI N° 214	Actividades de formación docente y elaboración del Proyecto en el Taller	Ejecución del Proyecto con seguimiento y tutorías en el Jardín de Infantes	Continuidad de los vínculos personales e institucionales
JI N° 221	Actividades de formación docente y elaboración del Proyecto en el Taller	Ejecución del Proyecto con seguimiento y tutorías en el Jardín de Infantes	Continuidad de los vínculos personales e institucionales
JI N° 311		Actividades de formación docente y elaboración del Proyecto en el Taller	Ejecución del Proyecto con seguimiento y tutorías en el Jardín de Infantes

A estas experiencias formales, se sumaron otras que surgieron de forma natural en el ámbito del curso aplicadas por cursillistas provenientes de otras instituciones de educación inicial, públicas o privadas, que se sintieron motivados por la propuesta.

En el marco del Proyecto “De la formación docente a las prácticas de aula”, el equipo docente del Taller Barradas realiza el seguimiento y la tutoría de los Proyectos Institucionales. Mediante las tutorías, se apoyan y se aseguran los procesos institucionales de articulación entre las áreas expresivas y el programa formal. Con la aplicación de esta estrategia, se le otorga continuidad al proceso de formación con intervenciones en el propio campo de acción.

La función de “formador de docentes” se profundiza mediante las intervenciones realizadas en el contexto institucional.

LA ACCIÓN TUTORIAL ES



- tarea y acción cooperativa en búsqueda de logros
- acción orientadora que implica a un grupo de personas entre las que se encuentran los tutores
- anticipación y prevención para minimizar los obstáculos y consolidar los avances
- intercambio horizontal

(el tutor es uno más de los agentes implicados en la acción tutorial)

- análisis del currículo prescripto en relación con el currículo real

Primeras Conclusiones

Las primeras conclusiones, en relación con este Proyecto de Formación Docente en Educación Inicial, evidencian la importancia de implementar tiempos y espacios dedicados a la formación docente. Los mismos deben ser instrumentados de manera que actúen como motor para la innovación de las prácticas de aula no sólo en las áreas expresivas sino en el abordaje de todas las disciplinas en general.

Las acciones de formación implementadas en el curso "La Expresión en Educación Inicial" que se lleva a cabo en el Taller Barradas, y que incluyen la aplicación de un acuerdo de trabajo con el Consejo de Educación Primaria- Inspección Nacional de Educación Inicial, han tenido un impacto muy positivo en las instituciones involucradas promoviendo innovaciones y sistematización de las prácticas que resultan validadas por el equipo de trabajo.

Apesar de que las experiencias continúan abiertas, es posible señalar algunas conclusiones primarias que demuestran el éxito de la propuesta:

- durante los procesos de formación de los/las docentes y de aplicación del Proyecto Institucional con tutorías, se logró desarrollar la profesionalidad, la actitud crítica y de autocrítica y el sentimiento de pertenencia al grupo en todos los integrantes del equipo docente
- el involucramiento y la implicancia de los/las docentes con la propuesta, se produce, entre otras cosas, porque :
 - * se parte de una necesidad de formación sentida por los/las participantes
 - * se instrumenta en base a en la fluidez de las comunicaciones, el compromiso de todos los actores, en el análisis y el seguimiento de su aplicabilidad real
- la realización y la aplicación del proyecto institucional, sostenido por acciones previas de formación docente, le otorga continuidad a dicha formación con prevalencia de las acciones prácticas llevadas a cabo en contextos educativos diversos y reales
- cuando se apuesta a la deconstrucción de los límites y las barreras institucionales ficticias o reales, apostando por la coordinación de acciones, la complementariedad entre la educación formal y la educación no formal resulta posible.

Bibliografía

Administración Nacional De Educación Pública- Consejo De Educación Primaria (1998) Inspección Nacional de Educación Inicial- Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años

Huberman, S. (1999) Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Buenos Aires: Paidós

Instituto Uruguayo de Educación por El Arte- Taller Barradas- Disponible en:
<http://www.tallerbarradas.com>- Dirección Postal: Asturias 1435- Montevideo- Uruguay- Código Postal 11200- Teléfono: (00-598-2) 6191557

Malajovich, A. (comp) (2000) Recorridos Didácticos en Educación Inicial. Colección: Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós

Publicación del Taller Barradas (2005) "Canteras de creación" - De la piedra a la forma: Riachuelo una escuela transformadora- Montevideo: del Taba -

República Oriental Del Uruguay- Ministerio de Educación y Cultura- (2006) Dirección de Educación- Área de Educación en la Primera Infancia- Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses

Shores, E. y Grace, C. (2004) "El portafolio paso a paso" Infantil y Primaria- España: Gráo Biblioteca Infantil 4

Torres, R. M. (2000) Itinerarios por la educación latinoamericana. Buenos Aires: Paidós

LOS AUTORES

Azar, Salomon

Es Licenciado en Artes Plásticas y Visuales (Universidad de la República) y Psicólogo social. Director del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas. Ha sido docente en Institutos de Formación Docente. Publica regularmente en revistas especializadas de Uruguay y el exterior. Ha sido presidente de la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte y Secretario General del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, del cual es miembro permanente. Es miembro asesor de la Comisión de Educación y Arte de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

Calmels, Daniel

Es Psicomotricista y Escritor. Fundador del área de Psicomotricidad (1980): Servicio de Psicopatología Infanto Juvenil del Hospital de Clínicas. Continúa como asesor. Investigador de las temáticas del cuerpo.

Ha escrito numerosos artículos y libros de la especialidad y ha recibido importantes premios.

Camacho Borghi, Laura

Es Maestra y Magister en Educación, con énfasis en Curriculum y Evaluación. Docente de Pedagogía y Didaxología de la Universidad Católica del Uruguay e Historia de la Educación en el Centro de Estudios e Investigación Pedagógica (CIEP). Es Especialista en Gestión de Centros Educativos. Es Facilitadora en proyectos de mejora de la calidad educativa en diversos centros del Interior de Uruguay y Montevideo. Directora de Educación Inicial y Primaria de la Escuela y Liceo Elbio Fernández. Conferencista invitada en Congresos nacionales e internacionales. Autora de artículos de su especialidad. Actualmente, es asesora de Primera Infancia (AEPI) de UNESCO/Educación Montevideo. Es Presidenta del Comité uruguayo de O.M.E.P por el período 2007-2009, luego de las elecciones realizadas por los socios activos de la organización.

Castorina, José Antonio

Es Profesor de Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata, Magíster en Filosofía por la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico, Doctor en Educación por la Universidad Federal do Río Grande do Sul. Investigador Principal del Conicet. Profesor Consulto de la Facultad de Filosofía y Letras. Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Autor de artículos y libros sobre temas de Psicología de los conocimientos sociales, epistemología genética y epistemología de la psicología del desarrollo y educacional. Ha sido profesor visitante en universidades nacionales y extranjeras, es miembro del consejo editor de revistas especializadas, así como dictante de seminarios en posgrado en maestrías y doctorados.

Corral, María Teresa

Es Compositora, cantautora, educadora musical y comunicadora. Desarrolló su actividad a través de distintos medios: espectáculos, recitales de canciones para niños y adultos, audiciones radiales y de TV y producción discográfica. Es autora de un vasto cancionero que ha registrado en CD y Casetes: En el campo de la pedagogía musical, ha trabajado en educación musical con niños en el Collegium Musicum de Bs As y en diversos institutos. Actualmente realiza cursos y talleres

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

para docentes padres, docentes, y grupos comunitarios en varios países. Es Cofundadora de MOMUSI (Movimiento de Música para Niños), integrante de FLADEM (foro Latinoamericano de Educación Musical) y del Movimiento de la Canción Latinoamericana y Caribeña. Ha recibido el reconocimiento de la Asoc. Argentina de Educación Musical, la Sociedad de Docentes de Música, SADAIC (Sociedad de Autores y Compositores), del CONFER (Com. Federal de Radiodifusión), la Feria Internacional del libro infantil y del Fondo Nacional de las Artes.

Echeverriarza Espínola, María Paz

Ingresa a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) como Oficial Profesional de Programa del Sector de Educación de la Oficina de Montevideo en 1998. Fue profesora de la Unidad de Educación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República (Uruguay) desde 1994 y su labor en investigación data de 1987. Es graduada en Historia del Instituto de Profesores Artigas, Master in Arts de la New Mexico State University (Las Cruces, Estados Unidos) y Doctora en Educación en la University of California (Berkeley, Estados Unidos). En 1992, regresa a su país natal (Uruguay), a solicitud de la Comisión Intersectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República.

Fairstein, Gabriela A.

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona) y Profesora de Educación Preescolar. Es profesora de Didáctica en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA (Cátedra: Alicia W. de Camilloni), y profesora a cargo de la cátedra de Psicología Educacional en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Es profesora en el Diploma de Posgrado y en la Especialización en Constructivismo y Educación de FLACSO-Argentina y la Universidad Autónoma de Madrid (Coordinador: Mario Carretero). Además de Didáctica y Psicología Educacional, se ha especializado en el área de educación para la primera infancia, en la que se dedica al diseño, la implementación y la dirección de jardines maternales. Es miembro de la Comisión Directiva de la Organización Mundial de la Educación Preescolar.

Harf, Ruth

Es Profesora de Jardín de Infantes; Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología. Profesora en la Universidad de Buenos Aires. Directora del Centro de Formación Constructivista. Asesora académica del Proyecto "Escuelas para el Futuro". Universidad de San Andrés. Autora de numerosos libros y artículos sobre temáticas educativas. Coordinadora de cursos para educadores en todo el país y asesora de Equipos de Conducción de Instituciones Educativas.

Ivaldi, Elizabeth

Es Maestra de Educación Primaria (1976) especializada en Educación Inicial (IMS-Instituto Magisterial Superior-1985). Su formación abarca la Gestión/Dirección de Centros Educativos (IMS- 1995) Inspector Supervisora de Zona de Educación Inicial- Efectiva por concurso (2000). Integrante del equipo de asesores del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (2005). Es inspectora Nacional de Educación Inicial- Consejo de Educación Primaria (2006). Docente/Tallerista de Expresión Plástica -Asesora Pedagógica del Curso: La Expresión en Educación Inicial" -Instituto Uruguayo de Educación por el Arte: "Taller Barradas". Es integrante de la Organización Mundial de la Educación Preescolar, filial Uruguay. Co-autora de libros sobre Educación Inicial. Colaboradora con medios de prensa, revistas especializadas y otros medios de comunicación.

Rut Kuitca

Es Profesora de Educación Preescolar (IFDC "Sara C. de Eccleston"), Licenciada en Educación (UNQ) y Diplomada en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO) y Egresada de la Escuela de Coordinadores de grupos, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de grupo.

Se ha desempeñado como Vice Directora del Nivel Inicial de la Escuela Scholem Aleijem (A-660) durante el período 1992- 2007.

Actualmente, es Supervisora Pedagógica del Nivel Inicial en el ámbito de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Es miembro del Comité Argentino de la OMEP.

Malajovich, Ana

Es Maestra Jardinera egresada del Instituto Eccleston, y Profesora Superior en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora titular de la cátedra de Didáctica del nivel inicial de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Fue coordinadora del equipo de producción curricular para el nivel inicial dependiente de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Directora de Gestión curricular en la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Especialista en Investigación científica de la Universidad Nacional de Lanús es además autora de varios textos y artículos sobre el nivel inicial.

Marotta, Elisabeth Inés

Es Profesora de Educación Preescolar y Licenciada en Psicopedagogía y Especialista en Jardín Maternal. Se desempeña en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche como Profesora de Didáctica en la Carrera de Nivel Inicial desde el año 1990. Actualmente, es Coordinadora Académica del Proyecto de Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal. Se desempeñó durante quince años como directora de escuelas infantiles en Bariloche (Escuela Infantil Mundo Nuevo y Jardín Arco Iris). Participó en la elaboración del Diseño Curricular de Jardín Maternal y el Profesorado en Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro. Dictó gran cantidad de cursos de capacitación, integró equipos de investigación y publicó diferentes artículos sobre temáticas relacionadas con la Didáctica del Nivel Inicial.

Mayol Lassalle, Mercedes

Es Maestra Normal Nacional y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Ex-directora y asesora de Jardines Maternales. Actuó como consultora del Programa de Naciones Unidas para el desarrollo PNUD. Fue Directora del Área de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es docente en la Carrera de Especialización en Educación Infantil de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía Y Letras - UBA. Es autora de publicaciones sobre el nivel inicial y sobre historia de la educación. Es miembro del Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP desde 1999.

Moreau de Linares, Lucía Inés

Es Licenciada en Psicología (UBA) y Psicóloga clínica especializada en niños y adolescentes. Docente de la Carrera de Musicoterapia de la Facultad de Psicología (UBA). Docente de la Especialización en Educación Infantil de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora del IES "Sara C. de Eccleston". Consultora de UNICEF (1994, 1998 y 1999). Ha sido Consultora del Ministerio de Salud de la Nación. PROMIN (2000 y 2001). Coordinadora del Área Pedagógica del

GRANDES TEMAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Proyecto de Fortalecimiento de la Tarea Educativa en Instituciones Maternales en la Escuela de Capacitación CEPA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2002 a 2004). Directora Proyecto UBACyT (PS/427): "El uso de la voz en la enseñanza de la musicoterapia, Programación Científica 2008-2010, Facultad de Psicología (UBA). Investigadora Proyecto PICTO (IES "Eccleston"-UNSAM- Unidad de Neurobiología Aplicada/CEMIC), Programación Científica 2007-2010: "Construcción multidisciplinaria de propuestas de enseñanza para optimizar competencias cognitivas y la adquisición de aprendizajes escolares tempranos (Matemática y Lengua), en niños y niñas de cuatro y cinco años en riesgo social". Autora de diversas publicaciones en el área de desarrollo infantil.

Muchiutti de Buenamelis, Marta María Guadalupe

Es Especialista en Educación Inicial (Ruralidad y Ciclo Maternal). Ex Directora de la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Entre Ríos (2003-2007). Actualmente, está a cargo del Área de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación. Participó como conferencista y expositora en numerosos congresos y eventos nacionales e internacionales.

Narodowski, Mariano

Es Profesor para la Enseñanza Primaria (1981), Licenciado en Pedagogía con especialización en Asesoramiento Pedagógico para la Enseñanza, Media y Superior (1984), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO-1985) y Doutor em Educação (Filosofía e Historia). Magne Cum Laude Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1990). Posee una prolífica producción académica. Cuenta con publicaciones en distintos medios nacionales e internacionales. Actualmente, se desempeña como Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nicastro, Sandra

Es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización de posgrado en análisis pedagógico institucional. Profesora e investigadora de la UBA. Especialista en temas institucionales. Autora de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre gestión, administración y organización institucional.

Rabuñal, Ana

Es Licenciada en Artes Combinadas (UBA) y Directora y Productora de Cine y TV (BAC). Se desempeña como docente del área audiovisual en la Carrera de Diseño de Imagen y Sonido (UBA), en escuelas terciarias y universidades privadas. Es Directora de Estudios en la Carrera de Dirección y Producción de Cine, TV y Video (Buenos Aires Comunicación). Jurado del Festival de Cine y Video Latinoamericano de Buenos Aires hasta el 2007. Realizadora independiente. Investigadora en el área de las artes digitales.

Ritcher, Karin

Es Profesora de Enseñanza Primaria y Psicóloga Social especializada en Educación Artística. Su experiencia docente abarca todos los niveles Inicial, Primaria, Secundario y Terciario en educación formal y no formal, como Directora de la Escuela Municipal de Arte de San C. de Bariloche. Es docente titular desde 1990 de la cátedra de Plástica en el Profesorado de Nivel Inicial, miembro y profesora del Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal.

Ha participado en la elaboración del Diseño Curricular de la Formación en Nivel Inicial y de Jardín

Maternal. Ha realizado talleres, capacitaciones desde 1994 dentro y fuera de la provincia y el país. Los últimos trabajos son parte de la producción de equipos docentes constituidos en el marco de una investigación (1998-2003): El Jardín Maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción. Hacia una enseñanza propia, publicados en congresos, jornadas, talleres.

Sarlé, Patricia

Inició su carrera docente como profesora de educación inicial. Estudió educación en la Facultad de Filosofía y Letras, donde se graduó de licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Didáctica. Se doctoró en Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA) con una tesis titulada "El lugar del juego en la Escuela Infantil". Actualmente es directora de la Carrera de Especialización en Educación Infantil con orientación en jardín maternal y gestión institucional en la UBA, coordina el programa "Infancia en Red" del portal educativo EducaRed. Es docente e investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación de la UBA y de institutos de formación de docentes de nivel inicial.

Spakowsky, Elisa

Es Maestra Normal Nacional, Profesora Nacional de Jardín de Infantes y Licenciada en Ciencias de la Educación (U.B.A). Realizó sus estudios de Postgrado en la Universidad Nacional de Entre Ríos y obtuvo el título de Magíster en Metodología de la Investigación Científica. Es Profesora Adjunta por Concurso de Antecedentes y Oposición, de Pedagogía del Nivel Inicial, de la Carrera Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Luján. Es profesora en Metodología de la Investigación en la misma universidad. Es Profesora Adjunta de Metodología de La Investigación Educativa II en la Universidad Nacional de La Pampa, en la Carrera Profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, Nivel inicial y EGB 1 y 2. Es Profesora en el I.S.F.D N° 112 de San Miguel de materias vinculadas a la Formación Docente del Profesorado para el Nivel Inicial. Dicta cursos de Postgrado en el Programa de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Luján y de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue asesora Docente de la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. DGC y Educación. Autora de diversos artículos de interés en educación inicial en revistas especializadas en educación. Coautora de "La Organización de los contenidos en el jardín de Infantes" Ed. Colihue, Buenos Aires. 1997. Autora del capítulo: Formación docente y construcción de la identidad profesional, en Malajovich (comp), Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial; Siglo XXI. 2006.

Violante, Rosa

Es Profesora de Educación Inicial (ENS N° 10), Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP Joaquín V. Gonzalez") y Especialista y Magíster en Didáctica (UBA). Actualmente, se desempeña como Vicerrectora del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston". Coordina talleres del Trayecto de la Construcción de las Prácticas Docentes y dicta la materia Enseñanza en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. Se desempeña como profesora investigadora en la investigación sobre el tema: Enseñar y aprender los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal, el caso del Lenguaje Plástico Visual (INFD -Instituto Nacional de Formación Docente-). Ha participado en diversos equipos de trabajo para el desarrollo, la producción de documentos y los diseños curriculares para la Formación de Docentes de Educación Inicial. Se ha desempeñado como asesora pedagógica en diversas instituciones de Educación Infantil. Ha realizado investigaciones referidas a la enseñanza en el Jardín Maternal y la construcción de los conocimientos prácticos en la formación de docentes de Educación Inicial. Cuenta con publicaciones en el área de Formación Docente y Educación Infantil.

