

Jardín Maternal



Hacia una institución
respetuosa de la infancia

0 a 5

LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

Introducción

Un lugar para crecer

Esa mirada, esas manitos, esa lágrima.

Así hablan. Así comienzan a comunicarse con el mundo, así empiezan a aprender lo que les gusta y lo que les disgusta, a darse cuenta de lo que quieren.

Así recibimos a los bebés en los jardines maternos.

Nadie más indefenso ni más permeable. Nadie con más capacidad de aprender.

Algunos chicos pasan muchas horas, otros no tantas, algunos comienzan a los 45 días de vida, otros más tarde.

Algunos se encuentran con instituciones de calidad que tratan de satisfacer sus necesidades, con maestras formadas, que saben "escucharlos", entender ese idioma de miradas, de lágrimas y sonrisas. Allí crecen, aprenden, conocen otro mundo diferente del familiar, se sienten seguros, contenidos. Inician el camino de la autonomía.

Y se encuentran con los "otros", con sonidos e imágenes, con otros brazos.

En esos jardines el cuidado, la alimentación y la higiene se combinan con la intencionalidad pedagógica y con un sostén afectivo que conforman un ambiente en donde "vale la pena estar".

Otros chicos no tienen esa suerte.

No son sostenidos, escuchados, ni atendidos en sus necesidades genuinas.

No son estimulados a probar, a experimentar, a hablar, a animarse. No sienten que aquél que debe cuidarlo es alguien en quien confiar.

Y es aquí donde comienza un entramado de responsabilidades. La de los gobiernos, que deben garantizar

educación de calidad para dar respuesta a las familias que lo necesitan o lo elijan; la de quienes legislan, promoviendo leyes comprensivas de las realidades familiares; y la de los ciudadanos (maestros y padres) que debemos velar para que los derechos de la infancia sean respetados.

En el camino de esa lucha muchos han logrado grandes conquistas. Hablar de jardín maternal y ya no de guardería como "depósito", pensar en una institución educativa con personal especializado, pensar en propuestas adecuadas, son avances que en el nivel de la teoría y de la práctica se han ido construyendo desde hace ya algunos años.

Aun queda mucho por hacer. Y allí, esperando, están nuestros chicos.

En esta oportunidad (el tema no se agota y será retomado), Mirella Crema interpreta el nuevo status legal del maternal y el marco teórico que les da sentido a estas instituciones.

Claudia Gerstenhaber alerta sobre las consecuencias que el tipo y la calidad de la asistencia infantil tienen en el desarrollo cognitivo y emocional.

Dos especialistas en didáctica para esta etapa proponen alternativas para organizar el trabajo cotidiano, aportando ejemplos de situaciones y planificaciones: Laura Pitluk acerca pequeños proyectos de trabajo y Elizabeth Marotta analiza qué significa enseñar y aprender y cuáles son esos contenidos que se aprenden.

El cuerpo, el juego y la posibilidad de comprender sus significados acompañando a los niños son los temas planteados por María Esther Rodríguez desde la psicomotricidad, y por Patricia Leñero en una propuesta de incorporar el juego en las instituciones para acompañar el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Una Institución educativa

MIRELLA CREMA

[Las nuevas leyes y ordenanzas en la República Argentina -] como la Ley Federal de Educación por un lado y las ordenanzas municipales de la ciudad de Buenos Aires por el otro- finalmente [han dado status legal a los jardines maternos como parte del Sistema Educativo Nacional]

En este trabajo se intentará reforzar el marco teórico que les da sentido como función complementaria al rol de la familia, en la construcción de la identidad del niño.

E *l desarrollo no es cuestión de cuánto tiene uno sino de cuánto puede hacer uno con lo que tiene.*

R. Ackoff

En los últimos años fue muy controvertido el sentido y la función que se le ha atribuido al jardín maternal. Ha sido pensado como transcendente en la estructuración del aparato psíquico del hombre del mañana; como germen para el desarrollo de la vida social del indivi-

duo que tendrá que vivir en un mundo complejo, competitivo y globalizado, y como facilitador del descubrimiento de sus habilidades y capacidades para un aprendizaje no sólo "adaptativo" sino también "generativo" de aprendizajes continuos.

Breve reseña histórica de la situación en la Argentina

Sin entrar en detalles -se ha escrito mucho al respecto-, solamente re-

cordemos que el jardín maternal comenzó siendo, con la mejor de las intenciones, un "aguantadero" para los niños desde muy temprana edad, sostenido generalmente por las sociedades de beneficencia.

El término "aguantadero"* es muy fuerte en este contexto y nos remite a situaciones de otro orden. Sin embargo, y pese a haberla buscado, fue imposible encontrar otra palabra que expresara la situación de precariedad y abandono en que se sometía a los niños cuando no había supervisión de los jardines maternos privados. En algunos casos era solamente un depósito de niños "esperando", en un lugar donde, por supuesto, no se cumplía con ninguna de las propuestas a las que se hará referencia más adelante. (Desearíamos estar seguros de que esta situación sólo se dio en tiempos pasados.)

Estos lugares venían, entonces, a cubrir una necesidad social; la de sustituir a las madres o familias en el cuidado de los niños pequeños, cuando aquéllas no podían hacerse cargo temporalmente de sus hijos. Concebidas así, se transformaron en "guarderías" infantiles, donde se dejaba a los niños durante el horario de trabajo de los padres. Es decir, cumplían una función de "prótesis cultural", que básicamente se ocupaba de atenderlos con un contenido puramente asistencial.

Como en toda práctica social primero se hace y luego se legisla, es así que, a partir de 1971, la ordenanza Municipal de la ciudad de Buenos Aires, en el cap. 771 referi-

do a Educación, aprueba la reglamentación para la habilitación y funcionamiento de las guarderías infantiles. Dicho reglamento tomaba en cuenta solamente las disposiciones generales para la presentación de los planes de arquitectura y control de las condiciones edilicias y sanitarias; los aspectos médicos y sanitarios tanto de los niños como del personal; lo relacionado con la alimentación, la planta física y el mobiliario.

Concretamente, dice:

"9.2.1 Se entiende por guardería infantil al conjunto de locales afectados exclusivamente al cuidado del niño menor de seis (6) años, teniendo por objeto, además, favorecer su completo desarrollo físico, intelectual, afectivo y social."

En esta legislación no se tomaban en cuenta, desde ningún punto de vista, ni los contenidos pedagógicos ni las exigencias requeridas en cuanto a la idoneidad profesional del personal a cargo de los niños.

En 1993, el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación sancionan la Ley Federal de Educación N° 24.195.

Allí se afirma que la Educación Inicial está constituida por el jardín de infantes para niños de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sean necesarios, servicios de jardín maternal para niños menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstos los brinden, y ayuda a las familias que la requieran."

Más adelante explica que "todos los establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado."

A fines de (1997), la ordenanza 52137 modifica el antedicho reglamento de habilitación, así como también cambia el régimen de denominaciones, pasando a llamarlos jardines maternos en vez de guarderías. Se expresa así:

"Denominaciones

- 1) Cambia la denominación "guardería" por jardín maternal.
- 2) Introduce la denominación escuela infantil (de 45 días a 5 años inclusive).
- 3) Introduce la idea de que brindan actividades educativas, contemplada en el currículo correspondiente aprobado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires."

"Características Edilicias

Disposiciones generales para la habilitación de jardines maternos, de infantes y de escuelas infantiles:

- 1º: Obtener en DIGEP la constancia provisoria de trámite de Incorporación (una vez que el establecimiento haya cumplimentado los requisi-

tos en decreto N° 371-64. Régimen de Inscripción de Institutos privados a la Enseñanza Oficial).

2º: Presentación de planos de arquitectura (Secretaría de Planeamiento Urbano y Medio Ambiente y la intervención a los organismos técnicos correspondientes a la Secretaría de Salud)."

Deberán estar "a cargo de la Secretaría de Educación, la que realizará concurso para contar con el personal de supervisión correspondiente" (art. 5º).

¿Por qué institución?

Toda institución viene a satisfacer una necesidad de la sociedad; viene a llenar una carencia, y para que permanezca vigente necesita adaptarse a las exigencias del macrocontexto, es decir, debe ser lo suficientemente abierta y capaz de realizar las modificaciones necesarias para responder a los objetivos de su creación. Una manera de definir la institución es una relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente.

Tenemos que diferenciar el término institución que incluye todo lo referente a la vinculación psíquica del individuo con la organización de lo que se refiere a la estructura organizacional en sí misma.

R. Kaës plantea que la institución es un objeto psíquico común a todos los miembros que la conforman, y para que pueda perdurar, su tarea primaria no tiene que ver con el trabajo al que se dedica sino a la vinculación entre los sujetos.

La institución se funda sobre formaciones trans-psíquicas que sostienen la relación entre el sujeto singular y el conjunto.

Estas formaciones son las identificaciones ideales, defensas, apuntalamientos y contratos narcisistas que se establecen entre todos sus miembros.

Pero las instituciones se presentan además como conjuntos: culturales, simbólicos e imaginarios.

a) **Culturales** es decir, como un sistema de valores y normas que modelan y regulan la conducta de sus miembros, porque establecen una estructura de roles y funciones, rituales y tradiciones que configuran una cultura institucional, definen derechos y obligaciones para su pertenencia, así como garantizan la identidad.

b) **Simbólicos**: porque se traducen en los mitos y ritos que sostienen legítimamente el accionar diario, dándole sentido a la vida cotidiana y garantizando la tradición.

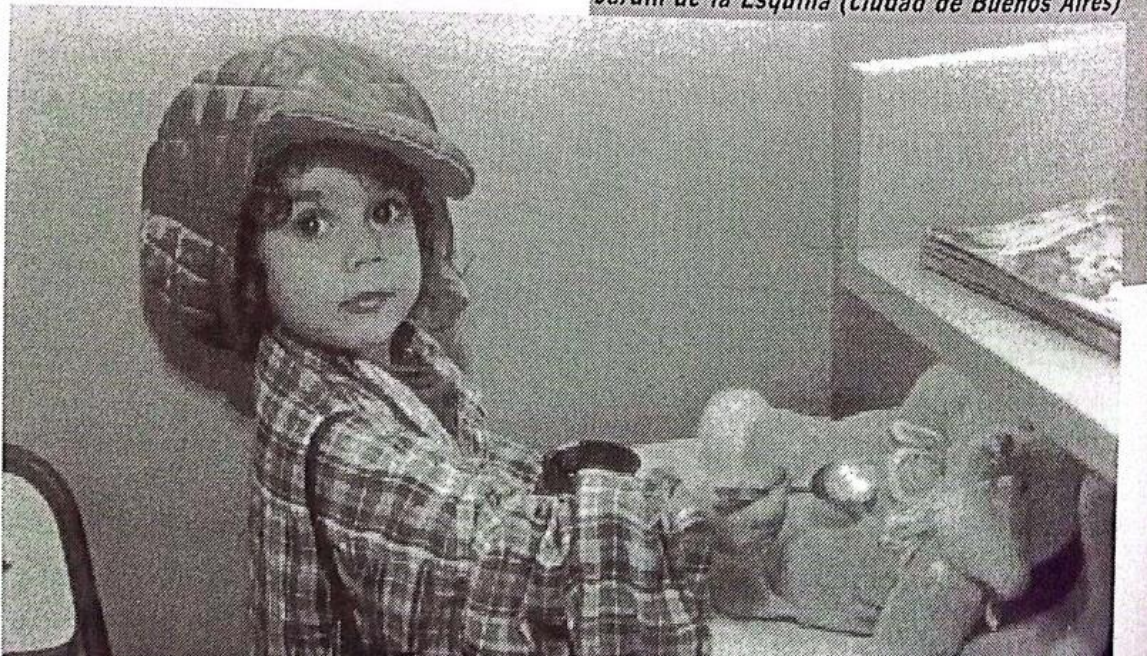
c) **Imaginarios** en cuanto garantizan su capacidad de protegerlos de sus angustias y temores otorgando identidad.

Esto no invalida el hecho de que, además, las instituciones tengan otra tarea concreta externa que realizar a través un proyecto que llevarán a cabo desde una organización laboral sobre la cual se apoyan.

Son dos niveles de análisis diferentes, con dos lógicas distintas. El aspecto inconsciente, que apunta al trasfondo de los vínculos interpersonales, intergrupales e interinstitucionales, sostenidos por estados emocionales inconscientes que mantienen ligados a sus miembros y la lógica racional organizacional que apunta a la estructura formal de la organización.

Desde algún lugar, toda institución debe sostener cierta ilusión, de lo contrario priva a los sujetos de satisfacciones y debilita el espacio psíquico común que sostiene el proyecto. Es por ello que la institución tiene que ofrecer un espacio

Jardín de la Esquina (ciudad de Buenos Aires)



suficientemente idealizado para que los sujetos puedan afrontar las necesidades internas y externas, soportando las renunciaciones narcisistas y el sufrimiento psíquico que esto implica a cambio de las ventajas de sostén e identidad que les otorga por pertenecer.

Tomando en cuenta lo antedicho, podemos decir que el jardín maternal es una institución, porque ofrece un espacio físico y mental para sus integrantes, porque tiene un proyecto y una tarea que realizar, porque tiene una estructura jerárquica con roles y funciones; porque tiene una cultura institucional que transmite a través de sus normas, mitos y ritos en un espacio y un tiempo, a la vez que da sostén e identidad a sus miembros.]

¿Por qué educativa?

Históricamente, educar estaba relacionado con el concepto de niño como tábula rasa, que había que modelar según lo que se quisiera obtener.

En el modelo tradicional de aprendizaje se concebía a la inteligencia como un vacío que había que llenar a través de conocimientos, donde el niño era el que no sabía y tenía que ir a la escuela para aprender.

En este modelo de transmisión de la enseñanza, el docente era el que sabía y tenía que enseñar. Toda la estructura escolar colocaba al maestro en el lugar del "supuesto saber" y al niño en receptor de ese saber, y así era aceptado culturalmente.

El profesorado de jardín de infantes preparaba a las futuras docentes para enseñar a los niños de acuerdo con una planificación preconcebida, por este motivo se veían muy jerarquizadas las salas de 4 y 5 años, pues "supuestamente" a esos niños se les podía enseñar y ellas podían lucirse a partir de las producciones de sus alumnos.

Al ampliarse la formación del profesorado hacia el jardín maternal, hubo una gran resistencia a trabajar con los bebés,] pues las tareas de higiene y alimentación de los mismos eran concebidas como tareas menores y poco satisfactorias para una profesora de Nivel Inicial.

Esto en el imaginario social era tan aceptado que se exigía el título solamente para trabajar en las salas del jardín de infantes propiamente dicho. Afortunadamente, como pudimos ver antes, ahora la Ley Federal de Educación, al incluir el Nivel Inicial en la estructura del Sistema Educativo Nacional determina que los niños menores de 3 años también deben estar a cargo de personal docente especializado.]

Asistencia versus educación

Todo momento en la vida del jardín maternal, aun aquéllos que figuran en la planificación como actividades de rutina (alimentación, higiene y sueño) y aquellas otras prácticas necesarias para su bienestar (limpiar la nariz, peinarlos, etc.), adquiere un significado más allá del fin que tiene en sí mismo, porque está incluido en un contexto privilegiado de interacción niño-adulto.



Jardín de la Esquina (ciudad de Buenos Aires)

Casi siempre se relacionó la alimentación con temas de la salud, de higiene o con otros aspectos de la medicina, pero casi nunca se la relaciona con educación. No me refiero aquí a los hábitos de alimentación, sino a la riqueza que esta actividad ofrece en cuanto al logro

Para jerarquizar estas tareas como educativas, tenemos que pensar que cuando diferenciamos actividades de rutina de las actividades más "pedagógicas" o de estimulación cognitiva estamos haciendo una división artificial, porque los momentos dedicados a actividades asistenciales o de maternaje son momentos especialmente favorables para la exploración y relación interpersonal con el adulto y el medio.

de la autonomía individual, a tolerar un tiempo de espera, a explorar la capacidad y creatividad de recursos personales para satisfacer sus necesidades, a la socialización que se logra al compartir este momento con otros. En fin, éste puede ser otro momento de la vida en el jardín donde todos pueden seguir aprendiendo de la experiencia, y donde las emociones se viven, donde coinciden lo cognitivo y lo socio-emocional.

¿Acaso la manipulación en la hora de la comida, la motricidad necesaria para poder comer solo con la cuchara, golpear sobre la mesa, tomar agua, no son igualmente ricas para el desarrollo de la motricidad fina como aquellas planificadas a través de actividades como la dactilopintura u otras tantas pensadas para estimular el desarrollo cognitivo y creativo del niño?

[La actitud del adulto será, entre otras cosas, la que producirá que el niño tenga placer por la alimentación o rechace la comida]

La alimentación, por ejemplo, es una actividad alrededor de la que parecen adquirir vida otros componentes que participan en ella. Podríamos decir que comiendo no sólo se come.

Quisiera señalar nuevamente que en estas actividades de maternaje el docente cumple una función educativa, siempre y cuando pueda realizarlas con la intencionalidad no solamente de satisfacer las necesidades biológicas del niño, sino de lograr una relación vincular con él a través de objetivos pedagógicos.

De esta manera no será un sustituto de la madre sino de la figura

materna, que no es lo mismo; paradójicamente, cuando este vínculo se establece, es cuando las madres entran en una gran ambivalencia frente a su figura. Amor y odio a la vez. Gratitud por lo bien que crece y se desarrolla su hijo, odio por los celos que le produce que ame a otro tanto como a ella y envidia por los momentos de placer que gozan en esa relación mientras ella no puede disfrutarlos por estar trabajando en otro lugar. Éste es uno de los puntos fundamentales a trabajar en todos los jardines maternos.

¿Quién es el que aprende?

Los niños aprenden a partir del éxito que producen sus acciones y para ello requieren de un medio que ofrezca garantías y continencia.

Son intrínsecamente inquisitivos, aprendices hábiles. Lo que necesitan para poder ejercitar esas habilidades es que se les ofrezcan estímulos emocionales, verbales, motrices y materiales que despierten su curiosidad, ya que naturalmente están interesados en probar y probarse para desarrollar seguridad y confianza en sus propias habilidades.

Una organización que crece es aquella que favorece el aprendizaje personal a través del aprendizaje organizacional.

El verdadero aprendizaje no lo entendemos como sinónimo de "absorción de información". Podemos leer todo un texto acerca de un curso de puericultura, pero eso no quiere decir que sepamos atender bien al niño. Para que haya apren-

dizaje no sólo tenemos que capacitarnos, sino que tenemos que involucrarnos personalmente, para comprometernos desde lo emocional y lo intelectual, generando en nosotros mismos una actitud creativa de cómo hacerlo mejor.

Si esto, además, está favorecido por una tarea en equipo, quizás habremos logrado que el jardín maternal se transforme realmente en una institución educativa donde todos sigan aprendiendo a través de un aprendizaje continuo (del docente, la familia y la institución) hasta lograr modelos mentales compartidos que estén articulados en una visión también compartida.

La gente no aprende porque se lo ordenan sino porque lo desea, y para poder transformar una visión individual o una idea rectora en una visión compartida no solamente se requiere de un liderazgo carismático sino, además, de alguien que promueva aptitudes que más que un acatamiento formal lleven a un compromiso genuino de quienes participan de eso. Y ¿quiénes pueden estar más interesados en lograr los beneficios esperados de la visión de la escuela que los propios padres y los profesionales que trabajan en ello?

Desde este punto de vista, también podemos pensar la planificación como un acto de aprendizaje, pues tiene que ser pensada continuamente en función de evaluar lo que nos propusimos hacer, pensando a quién va dirigida la actividad y a través de qué estrategia. Cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo tanto, el docente debiera

desarrollar las habilidades necesarias para tener en cuenta a la hora de producir más propuestas pedagógicas y de recibir las diferentes intervenciones de los niños.

La concurrencia de niños pequeños a los jardines maternos puede ser una oportunidad y una ventaja, siempre que la atención por parte de los adultos sea adecuada en calidad y cantidad. Ya que con su afecto serán compensados por la frustración que produce el tener que esperar, no ser el único, donde todo es de todos y nada les pertenece y donde la satisfacción de sus deseos se verá postergada.

Esta frustración en "dosis adecuadas" facilitará el crecimiento y desarrollo de la personalidad, y la adecuación a la realidad de estos aspectos facilitará su posibilidad de aprender.

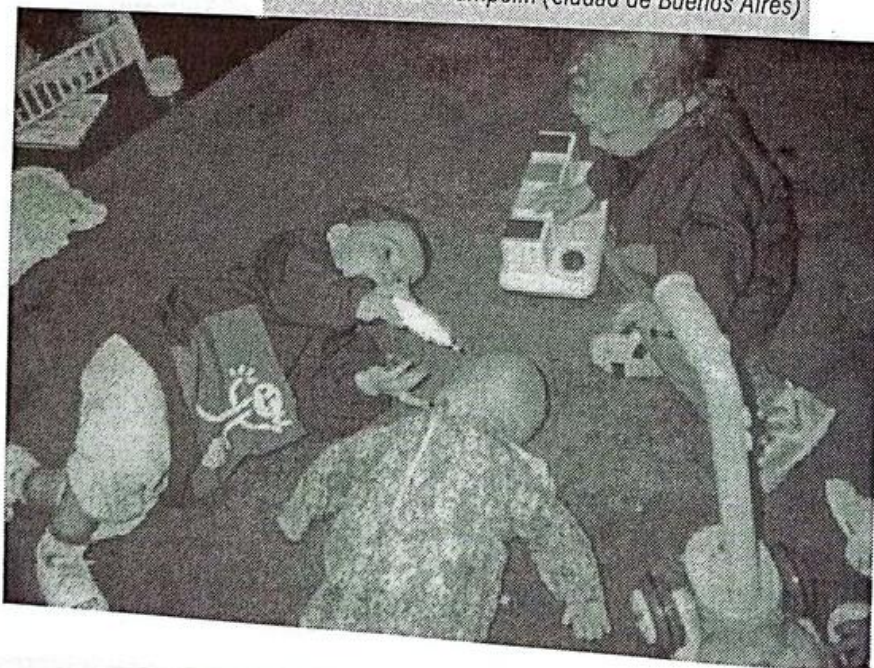
Puede ser una desventaja para el desarrollo del niño si el personal no logra darle una atención individualizada como requieren los bebés o si

la dedicación personal-emocional no tiene la calidad "suficientemente buena" (parafraseando a Winnicott) para reemplazar a la figura materna.

El jardín maternal y la familia

La familia cumple un lugar fundamental en la producción de subjetividad, partiendo de la base de que el ser humano, desde su nacimiento, está en una condición de desamparo originario en cuanto depende absolutamente de un "Otro", con quien entablará un vínculo como intermediario con el mundo exterior y como transmisor de su cultura. Como institución cumple otras funciones, como las de sostén, amparo, satisfacción de necesidades básicas y primer modelo de una organización asimétrica. Sin embargo, la subjetividad se construye además por la transmisión de subjetividades que provienen de la cadena generacional, que otorgan un reconocimiento simbólico de pertenencia y filiación, a la vez que transmiten los valores, ideales, deseos, prohibiciones, deberes y derechos de esa familia.

Jardín Maternal Trampolín (ciudad de Buenos Aires)



A partir del nacimiento de un hijo, la pareja parental deja de ser tal para transformarse en una familia, donde ambos miembros se tendrán que reacomodar, tanto para dar cabida al nuevo miembro como para reubicarse en la cadena genera-

cional, donde ya no son solamente hijos o nietos, sino a su vez padres como sus padres. Los cambios culturales ciertamente también han producido cambios en los roles familiares. Hasta hace poco, las familias extensas contenían a sus miembros, y el rol de los parientes tenía un lugar predominante en la crianza de los niños. Hoy, las grandes urbes aumentan las distancias, y las organizaciones escolares comienzan a tener un lugar predominante en la socialización y como grupo de pertenencia del niño. También se modificaron las estructuras familiares. Hoy existen familias uniparentales, padres separados que se vuelven a casar, etcétera.

En la sociedad occidental, generalmente, y hasta hace pocos años, se ha atribuido a la madre un rol de cuidado y amor incondicional hacia los hijos, y al padre, el de quien impone la ley, con una función más centrada en sostener económicamente a la familia que en participar en la crianza, especialmente durante los primeros años de vida del niño. El paternaje casi no existía ni coexistía con el maternaje.

La sociedad industrial y la posmodernidad llevaron a la mujer a participar cada vez más en el campo laboral, con el consiguiente alejamiento del hogar por horarios prolongados. Esto la llevó, a la vez, a tener expectativas diferentes en relación con el rol del hombre, desidealizándolo del tradicional y de la omnipotencia atribuida al varón, exigiéndole otras modalidades de participación; y los hombres no siempre pudieron responder fácilmente a esas demandas ni trans-

formar su propia identidad masculina. Esto llevó a muchos conflictos y crisis en las parejas que atravesaron por esta situación. Sin embargo, hoy muchos hombres se están haciendo cargo de su paternaje. Es común ver a los padres llevar o retirar a sus hijos de los jardines maternos, o haciendo tareas domésticas, a los efectos de que la mujer pueda sostener un trabajo rentado cuando éste es más productivo que el propio.

La función materna y la función paterna aluden no a la práctica sino, en un sentido más profundo, al posicionamiento subjetivo de ambos y la impronta que marca en el psiquismo del hijo.

No sabemos aún los efectos que estos cambios producirán a lo largo de los años en el proceso de las identificaciones, cuando ya no es la madre (sino una figura materna), ni el padre (sino una figura paterna) los que se proponen como las figuras principales a través de las que se irá construyendo el *self* del sujeto.

La realidad nos muestra, además, que todas estas modificaciones estructurales de las familias señalan en nuestra cultura una tendencia al debilitamiento de los mandatos familiares transgeneracionales, promueven pérdida de fuerza en la alianza de los padres produciendo modificaciones en los vínculos entre padres e hijos, mientras aumenta la incidencia de muchas otras instituciones que ofrecen marcos referenciales para otras identificaciones.

El aparato psíquico individual se va construyendo a través de la identificación con los miembros de la familia que luego se articulan y relacio-



Jardín de la Esquina (ciudad de Buenos Aires)

nan transferencialmente con los otros vínculos grupales e institucionales que funcionan como organizadores inconscientes de la transcripción de las representaciones de la sociedad en el psiquismo individual.

La familia, como una membrana protectora, funciona como frontera entre la familia y el mundo externo. De su mayor o menor permeabilidad dependerá la flexibilidad con que incorporan los nuevos modelos que vienen del macrocontexto, que serán percibidos como una amenaza para los modelos familiares singulares o como una posibilidad de crecimiento y adecuación a los nuevos requerimientos de la vida actual. De allí el lugar tan importante que adquiere el jardín maternal, ya que se incluye en una etapa de la vida del niño y la familia en la que todavía hay todo por hacer. Habría que pensar en una comunidad educativa abierta; donde se compartan las ideas, se dis-

cutan y complementen los roles familiares e institucionales y donde se trabaje en red como una metodología de acción que permita crear alternativas deseables en todo el contexto involucrado. De esta manera, todos saldrán enriquecidos y la familia no sentirá que le usurpan un lugar ni que abandona a sus hijos, sino que comparte su crianza con otros.

¿Cuál es el mejor momento para comenzar?

Ante la pregunta sobre cuál sería el mejor momento para que un niño se incorpore al jardín maternal no hay una sola respuesta, porque en realidad no es el niño el que necesita ir al jardín desde los 45 días, son las madres las que necesitan llevarlos.

Los bebés, para crecer sanos en todo sentido, necesitan que estén

satisfechas sus necesidades básicas vitales y emocionales; lo importante no es dónde ni con quién, sino que se cumplan esos dos requisitos.

De la misma manera que no hay una sola necesidad, tampoco hay una única solución. Cada familia, cada madre o padre en su contexto singular, tendrán que elegir la mejor alternativa que esté a su alcance, pero fundamentalmente tendrán que estar convencidos de que están dispuestos a enfrentar la separación de su hijo y tolerar este alejamiento temporario como algo positivo para todos.

En el caso de los maternos, generalmente no es una elección sino una opción necesaria. Para que las madres puedan separarse de su bebé necesitan tener puesta en el jardín cierta dosis de ilusión que las contenga tanto a ellas como a sus hijos. Es común que en los casos en que ésta es la única alternativa posible, el jardín maternal funciona como una prótesis social frente a su carencia y en el imaginario se lo hará depositario de su propio desamparo simbióticamente ligado con el desamparo original del hijo.

La inclusión de otro en la diada madre-hijo deberá lograrse a través de una actitud de contención hacia ambos, de lo contrario se corre el riesgo de que los adultos transformen al niño en un botín de guerra (¿a quién querrá más?).

Tal vez aquellas mujeres que han podido lograr cierta autonomía en lo personal, laboral, social y emocional, estén más capacitadas para enfrentar su maternidad de una manera menos conflictiva.

En función de todo lo anterior, es necesario tener en cuenta las características de personalidad en la selección de quienes estén a cargo de los más pequeños, la disponibilidad emocional y la continuidad, para que el niño pueda primero identificarse para luego separarse con una imago suficientemente contenedora que le permita hacer el proceso de separación de la misma y apegarse a la próxima figura sustituta de la figura materna.

Ninguna teoría afirmó nunca que fuera necesario un único vínculo excluyente para desarrollar una personalidad sana, ni que la crianza compartida fuera mala; pero creemos conveniente que haya cierta continuidad en el tiempo y que el grupo de convivencia sea reducido y estable para facilitar el reconocimiento y sociabilidad mutua.

Sobre la organización

Por lo general, en los jardines maternos se plantea una división de las salas en lactarios, deambuladores y sala de 2 años, donde según los casos los niños son trasladados al sector siguiente de acuerdo con la fecha de nacimiento y no con la maduración lograda.

Más allá de las cualidades personales del docente, se calcula que la proporción adecuada para atender a los pequeños de menos de un año es la de un adulto por cada 5 bebés. De uno a dos años, 8 niños por adulto. De dos a tres años, entre 12 y 15. Teniendo siempre en cuenta que haya, además, personal auxiliar en las horas de más trabajo individual.

Cuanto mayor tiempo esté el bebé con el mismo adulto y con su grupo de pertenencia será más fácil el pasaje a la sala siguiente.

Es el niño quien debiera poder desear salir de su sala para ir a jugar a otra con nuevos atractivos; es el adulto quien debiera servirle de "central de abastecimiento" para ir alejándose y acercándose cuando él lo requiera y haciendo que, en lo posible, transcurra esa transición con el grupo de niños con quien ha convivido hasta ese momento.

Posiblemente en algunas instituciones no se disponga de la cantidad de niños y personal requerido para poder hacer este proceso, pero es la forma más adecuada de hacerlo. A mi entender, en los lugares donde se separan los lactantes de los deambuladores con un criterio sanitarista no se está pensando que ésta es la etapa en que el niño se angustia frente a la pérdida del objeto - sujeto conocido y, por lo tanto, no tolera la separación del mismo.

Es preferible tener salas donde el adulto se haga cargo del mismo grupo por una etapa más prolongada, aunque convivan niños de diferentes edades. Con frecuencia, cuando esto no se logra, es común que aparezcan somatizaciones en los niños y en las madres cuando se ven privadas

del sostén de la figura en quien confiaron la atención de su bebé hasta ese momento.

Todavía coexisten muchas modalidades de funcionamiento de los jardines maternos por su pertenencia a:

- a) una obra social;
- b) una empresa;
- c) la facultad;
- d) instituciones privadas independientes, etcétera.

Sin embargo, lo que marca la diferencia de funcionamiento es la cantidad de horas que transcurre el niño en el jardín maternal.

A mayor tiempo de permanencia, mayor complejidad en la organización y mayor responsabilidad por parte de la comunidad educativa. Quisiera señalar que los lactarios que mejor responden a estas necesidades (siempre y cuando estén dirigidos por profesionales idóneos en la materia) son aquéllos en los que las madres pueden concurrir en el horario de lactancia (maternal o artificial), ya que de esta manera se interrumpe su ausencia, pudiendo estar con el niño no sólo en las horas nocturnas del hogar, horario en que por lo general está dormido.

Esto se logra con más facilidad cuando el jardín está inserto en el contexto laboral de la madre (o cercano al mismo).

BIBLIOGRAFÍA

- R. Kaës, *La Institución y las instituciones*, Ed. Paidós, 1987.
 Crema-Guebel, "Amor y odio en las instituciones educativas", publicado en las *Jornadas de la AAPPG*, 1992.
 Winnicott, *Realidad y Juego*, Gedisa, 1995.
 M. Mahler, *El nacimiento psicológico del infante humano*, Paidós.
 Alice Miller, *El saber proscrito*, Tusquets.
 Ida Butelman, *Psicopedagogía*, Paidós, 1992.

Mirella Crema es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Consultora Institucional, Miembro titular de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Docente del Seminario de Posgrado de Nivel Inicial (UBA) y Docente de Habilitación Profesional de la carrera de Psicopedagogía (U.B.). Es autora de diversos artículos y libros en la materia.

Un caso real

Graciela llevaba a su hija al jardín maternal de la empresa en la que trabajaba.

Cuando Marcela cumplió 14 meses, su madre se retiró con licencia por maternidad, y su preocupación máxima era cómo haría, al regresar de su licencia, para venir con dos bebés en brazos, ya que tendría que viajar en colectivo y llegar al trabajo antes de las 6 de la mañana.

Graciela finalmente, de común acuerdo con su marido, decidió durante la licencia trasladarse a su provincia, en la casa materna, donde se sentiría más acompañada. Finalmente, al reintegrarse al trabajo, la vemos aparecer con su bebé y sin la nena. No había podido resolver el conflicto y pensó que Marcela podría quedar a cargo de su abuela hasta que pudiera venir al jardín caminando con ella.

El desprendimiento de esta madre con su hija fue muy doloroso, pero duró poco tiempo, pues a los pocos días la abuela regresó con la niña, que lloraba tanto por no haber conseguido que su madre permaneciera a su lado, que había hecho una huelga de hambre. La abuela se asustó y decidió traerla nuevamente a su casa.

Afortunadamente, Marcelita era una niña lo suficientemente sana como para poder protestar a su manera frente al abandono de su madre.

Frente a estos hechos, la familia elaboró, conjuntamente con el personal del jardín, todas las variables posibles, hasta que se pudo encontrar una

solución mejor para no provocar semejante ruptura familiar, y fueron justamente las compañeras de trabajo las que ofrecieron la ayuda.

Fue interesante el efecto que produjo esta situación en el resto de las madres que, al pertenecer todas a la misma organización laboral y teniendo los mismos problemas, pudieron participar activamente hasta encontrar la solución.

En las instituciones, todos y cada uno de sus miembros están ligados por tramas invisibles que, al igual que el inconsciente individual, se perciben por los efectos que producen. Sin embargo, si somos capaces de resignificarlas en el contexto institucional, comprenderemos que la transversalidad es un fenómeno que por lo general produce efectos en cualquier lugar de la institución y no exactamente en el lugar en que se produce la crisis originalmente.

En el marco de fines de siglo, donde la globalización no es sólo una frase sino un hecho, donde los paradigmas de la cultura tradicional de estabilidad y orden conviven con los nuevos paradigmas del caos y cambios vertiginosos, en este contexto, el jardín maternal también, tendrá que adaptarse a la nueva realidad y proponer un modelo donde el compromiso, la participación y la diversidad formen parte de la reflexión cotidiana para articular los intereses y expectativas de las familias, en función de su contexto y a favor de un clima donde el niño sea el primer beneficiario.

Educar y cuidar, dos términos inseparables

CLAUDIA GERSTENHABER

En nuestro medio, las instituciones maternas han irrumpido en el escenario social antes de que pudiéramos prepararnos y diseñarlas adecuadamente. Hace ya tiempo que los estudios nos han revelado que el tipo y la calidad de la asistencia infantil proporcionada, tanto en el ambiente familiar como en las instituciones, son factores cruciales para el desarrollo cognitivo y emocional. Sin embargo, aunque estas ideas se aceptan en la actualidad, sus implicaciones están aún lejos de ser incorporadas a la vida cotidiana de las instituciones.

Históricamente, estas instituciones se adaptaban muy poco a las necesidades de los bebés, pero últimamente se ha producido un avance: pasar del modelo de la guardería, destinada como su nombre lo indica a "guardar" a los niños, a una nueva propuesta educativa, en la cual lo asistencial se integra y se resignifica desde una perspectiva pedagógica. Si bien todos

aspiramos a concretar esta nueva propuesta, sabemos que en las prácticas las transformaciones no se operan con la misma rapidez con la que se modifican los discursos.

Algunos datos concretos revelan la importancia de tratar el tema con detenimiento. Se ha comprobado que, generalmente, el ingreso de los niños a las instituciones materno-infantiles está directamente vinculado con los horarios de trabajo de los padres y, en la mayoría de

los casos, el tiempo de permanencia en la institución dista mucho de ser un tiempo beneficioso para el niño. Los estudios de población señalan que la mayor parte de los niños permanece aproximadamente ocho horas o más en la institución.¹

Nos vemos obligados, entonces, a identificar con claridad cuáles son las condiciones de calidad que se requieren para que estos establecimientos estén en condiciones de satisfacer las necesidades básicas de los niños. Nos abocaremos, en la presente publicación, a tratar el tema de las necesidades emocionales. Esto nos lleva a plantear y reflexionar acerca de algunas cuestiones: por un lado, identificar cuáles son las necesidades emocionales básicas de los niños de 0 a 3 años; por otra parte, cómo debemos formar a los docentes para que estén en condiciones de satisfacer estas necesidades. Por último, revisar las condiciones laborales de los maestros y establecer algunas pautas para construir modelos institucionales que permitan a los adultos organizarse adecuadamente para llevar adelante la tarea.

¿Hablamos de riesgos?

La historia de los debates que se han desarrollado -especialmente en Europa y Estados Unidos- acerca de los efectos de la institucionalización temprana, pone en evidencia que el tema conlleva una importante carga emocional por parte de los mismos investigadores y que por ello la polémica es tan intensa. Algunos argumentan que es muy **riesgoso** hablar de **riesgos**.

Otros pensamos que sólo identificando los factores que pueden poner en riesgo el desarrollo del niño será posible diseñar una institución capaz de abordar el desafío de mitigarlo.

Para marcar un punto de comienzo de esta polémica acerca de los riesgos, nos remontamos a principios de 1951, cuando el doctor John Bowly, psicoterapeuta infantil de la clínica Tavistock de Londres, publica su primer informe en la OMS titulado "Maternal care and mental health" (*Cuidado materno y salud mental*), donde analiza la influencia adversa que el cuidado maternal inadecuado durante la primera infancia tiene sobre el desarrollo de la personalidad. Llama la atención, además, sobre la aguda aflicción de los niños que se ven separados de aquéllos a quienes conocen y aman, y hace recomendaciones sobre la mejor manera de evitar, o al menos disminuir, los efectos nocivos a corto y a largo plazo. También indica, en este informe, que a una institución parece resultarle especialmente difícil proporcionar cuidados maternos de la calidad y cantidad esperados en un ambiente familiar (Bowly, 1951).

Sin duda, esta observación significa que hay que tener muchas precauciones al destinar a un niño a cuidados institucionales. No cabe, por ello, automáticamente preferir un hogar malo a una institución buena, pero en cada caso hay que examinar muy bien la calidad de las atenciones que el niño recibe. No se trata de poner en cuestionamiento la institución como tal, sino pensar qué le sucede a un niño



cuando no recibe los cuidados adecuados, cuando sus necesidades emocionales no son respondidas. Y comenzar a formular preguntas acerca de los riesgos para tratar de comprender mejor en qué consisten y cómo se construyen estrategias para garantizar un espacio de crecimiento que brinde seguridad emocional al niño.

James Robertson, colaborador de Bowlby, psicoanalista y trabajador social, se interesó, desde 1948, en la relación madre-hijo, especialmente en los efectos de la separación de la madre durante el primer año de vida del niño. Sus investigaciones han tenido el propósito de contribuir al mejoramiento de las prácticas en las instituciones dedicadas al cuidado de niños. Junto con su esposa Joyce² realizaron una serie de estudios fílmicos para determinar cómo estas instituciones se organizan para satisfacer las necesidades emocionales básicas de los niños separados tempranamente del núcleo familiar. Por influyente que resulte la palabra escrita, no se puede comparar con

el impacto emocional que produce una película. Las escenas ilustran la sucesión de respuestas, tales como la protesta, la desesperación y el desapego, desarrolladas por Bowlby y Robertson, al observar a niños pequeños separados temporalmente de sus madres (Robertson y Bowlby, 1952).

En uno de los estudios Robertson se muestra a un niño de 18 meses,³ cuidado en una institución a cargo de diferentes cuidadoras y en un entorno desconocido para él, en su patética búsqueda de un vínculo sustituto materno. Las imágenes hacen vivenciar al espectador cómo puede uno llegar a sentirse ante la pérdida de alguien de quien se depende afectivamente. El sistema de funcionamiento institucional, en este caso, fracasa en responder adecuadamente a las demandas afectivas y se produce un estado de desapego, el niño ya no puede aceptar la contención afectiva que se le ofrece.

Durante los primeros días en la institución, el pequeño se compor-

ta la mayor parte del tiempo como lo hacía en su casa, confiado de que las personas del entorno van a responder a sus necesidades como lo habían hecho sus padres. Cuando esto no ocurre, comienza a mostrarse preocupado y confundido, pero no se derrumba en forma inmediata. Realiza decididos intentos para captar la atención de las cuidadoras, pero los otros niños, acostumbrados al cuidado institucional, presentan conductas más acertadas con las cuales él no puede competir. Sus acercamientos silenciosos y sus miradas demandantes no son advertidos. Al cabo de unos días, al no encontrar un adulto con quien establecer un intercambio duradero, comienza gradualmente a angustiarse. Así, no recibe la atención individual que necesita para ayudarlo a sostener la pérdida temporal de la madre. La angustia y luego la desesperación lo invaden. Luego, rechaza el alimento y las ofertas de juego. Cada vez se retira más de la vida bulliciosa que lo rodea. Ha quedado abrumado por una situación que intentó enfrentar utilizando los recursos que poseía y luego renuncia entrando en un estado de apatía.

Estas observaciones confirman que, en circunstancias en las cuales se priva al niño de un vínculo estable que le provea cuidados maternos, con el tiempo llega a actuar como si los cuidados maternos y el contacto con los seres humanos no tuvieran mucho significado para él. Manteniéndose alejado de las personas, evita ser tratado de un modo hostil, es decir, que tiene miedo de sentirse apegado por temor a otro rechazo. Los au-

tores infieren, entonces, que en la medida en que se le provean al niño institucionalizado cuidados sustitutos maternos se logrará garantizar el apego con la figura real de la madre, en la medida en que el niño continuará sintiendo que estar apegado es, en definitiva, una experiencia valiosa.

Compartimos las ideas de Robertson cuando afirma que lo que habitualmente se consideraba como una consecuencia directa de la separación, y por tanto inevitable, es causado por el sistema de cuidados inapropiado: **no es la separación de la madre en sí misma la que es nociva, sino qué tipo de cuidados se le proveen al niño en ausencia de la madre.** No se trata de sustituir a la figura real de la



madre, sino cubrir el vacío de función materna en la que se encuentra el niño (Robertson, 1989). No se está diciendo que un niño separado de su entorno familiar está en riesgo: está en riesgo en el hogar o en la institución si no recibe cuidados maternos adecuados, si no se le ofrecen vínculos estables de apego.

La teoría del apego

Bowly, posteriormente, desarrolla con profundidad la teoría del apego para explicar mejor los fenómenos vinculados a las relaciones tempranas del niño con las figuras de crianza. Sus formulaciones teóricas están basadas en una investigación realizada por Mary Ainsworth, en 1978, mediante el procedimiento de observar a niño en una situación extraña.⁴

Ainsworth se dedica a investigar los problemas del apego y la separación en un estudio en el cual observa las respuestas de los niños sometidos a una situación de prueba en un entorno que les resulta extraño. Allí observa las respuestas de los niños que van desde la exploración activa, falta de interés o ambivalencia, hasta inhibición para explorar la situación extraña en presencia y luego en ausencia de sus padres. Luego, reúne datos como para proponer una hipótesis que vincula las experiencias precedentes de cuidados maternos con una forma de comportamiento ante una situación extraña. Los hallazgos muestran que, con tan sólo escasas excepciones, existe una relación directa entre un apego seguro con la madre y la manifestación de seguridad en sí mismo

para abordar situaciones nuevas y entablar nuevos vínculos.

Lo interesante de estos estudios es que nos revelan un nuevo significado para el concepto de dependencia. Tradicionalmente se consideraba el mantenimiento de una dependencia con las figuras de crianza como una condición adversa o regresiva. La teoría del apego muestra que cierto tipo de dependencia es necesaria para el desarrollo de la confianza en sí mismo.

Bowly define apego como *"cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro de la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado, al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo"*. Saber que la figura de apego es accesible y sensible le da a la persona un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad y la alienta a valorar y a continuar la relación. Si bien esta conducta es obvia en la primera infancia, en realidad se conserva durante toda la vida, sobre todo en situaciones de emergencia. Todos nosotros seguimos estableciendo apegos durante toda la vida y estamos necesitados de las personas que sentimos más aptas para que nos cuiden. Como se dijo, la conducta de apego se activa frente a determinadas condiciones. Por ejemplo, se activa en el niño frente al dolor, la fatiga y cualquier situación atemorizante. También cuando la figura de la madre parece inaccesible. La función de esta conducta es la protección.

Existen pruebas abundantes de que casi todos los niños habitualmente

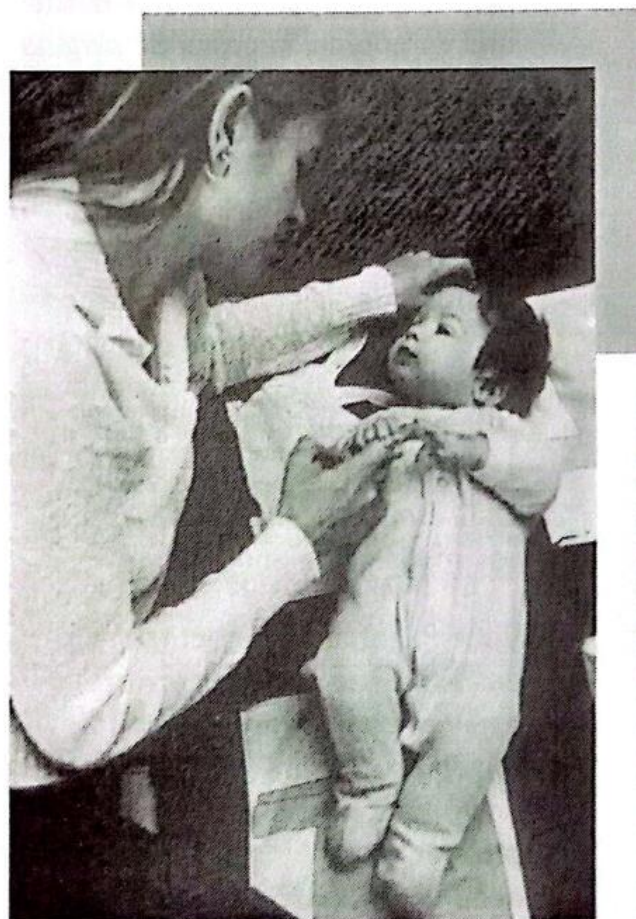
prefieren a una persona, por lo general su figura materna, a la cual acuden cuando están afligidos, pero que, en su ausencia, se las arreglarán con alguna otra persona, preferentemente alguien que conocen bien. Hemos observado que los chicos muestran apegos preferenciales, hay una jerarquía de preferencias, pero si se encuentran en una situación extrema y no hay una figura conocida disponible a quien acudir, aceptan incluso a un desconocido amable. Se puede afirmar, entonces, que hay apegos múltiples que se manifiestan en diversas circunstancias, pero un apego duradero está limitado a unos pocos. Si el vínculo de apego es accesible al niño y funciona bien, le dará sentimientos de seguridad y alegría. Por el contrario, si la relación de apego resulta amenazada, produce ansiedad y sentimientos de enojo. Cuando la figura de apego se pierde produce dolor y depresión.

El niño presenta diferentes reacciones según las figuras de apego se encuentren accesibles o no. La forma en que reacciona un niño ante la separación de un vínculo de apego o figura proveedora de cuidados parece estar relacionada, no con la inmediata vivencia de peligro o dolor, sino con la sensación de un aumento de riesgo. Es decir, toda separación de un vínculo de apego es vivida como si aumentaran los riesgos, aunque no haya ningún peligro real; esto demuestra lo fuerte que es el vínculo de apego.

Cuando un niño no ha podido establecer apegos porque no encuentra un adulto sensible que le dé una

respuesta adecuada, surge una sucesión de etapas, tal como se describen en el caso mencionado, que puede desembocar en un estado de desapego. Esto significa que el niño ya no muestra señales de buscar alivio, aunque lo necesite. Puede suceder que el niño no logre manifestar conductas de apego en forma temporal, pero si la incapacidad de manifestar apegos permanece es preocupante.

En los casos en que los niños son objeto de cuidados maternos insensibles, las consecuencias son deplorables. Aumenta el temor del niño a perder a su madre, aumentan sus demandas en relación con la presencia de ella y también su ira ante las ausencias. Estas experiencias también pueden conducirlo a la desesperación por tener una relación segura y cariñosa con cualquiera.



Estas observaciones -confirmadas por otros investigadores como Mahler (1971).⁵ en todos los casos apoyan la idea de que el niño en estado de desapego tiene miedo a sentirse apegado a cualquiera por temor a experimentar otro rechazo, y la angustia y la ansiedad que esto le produce. Como resultado existe una obstrucción importante que se contrapone a la expresión o incluso al sentimiento de su deseo natural de una relación íntima y confiada de cuidados, consuelo y amor.

Contribuciones de la teoría del apego a las prácticas pedagógicas

Si consideramos las aportaciones de la teoría del apego, podemos inferir algunas cuestiones que son relevantes para mejorar la calidad de las prácticas cotidianas. Esta mejora sólo puede operarse desde una comprensión profunda surgida de una reflexión. Toda reflexión requiere herramientas teóricas que nos permitan ver y hacer una lectura para discriminar los factores que inciden en cada situación y comprender las posibles causas; luego, entonces, formular hipótesis explicativas. Así podremos estar en mejores condiciones para elaborar estrategias más adecuadas para cada circunstancia y ensayar nuevos modelos de abordaje.

Cuando estas herramientas teóricas están ausentes, recurrimos a explicaciones a veces limitadas, lineales, descontextuadas, que no nos permiten comprender la complejidad de un hecho. Así se nos hace difícil construir modelos de

respuestas posibles ante las demandas infantiles y, en consecuencia, respondemos con estereotipos. Ante situaciones diversas nos damos explicaciones similares. Por ejemplo, si un niño llora, decimos que tiene sueño o que se trata de un capricho. Por el contrario, si nos encontramos ante un niño que no expresa demanda alguna, pensamos que se siente muy bien y que no necesita nada.

Las investigaciones acerca de la teoría del apego nos ayudan a organizar mejor la tarea en la medida en que nos permiten encontrar respuestas a preguntas tales como: ¿qué es más nocivo o qué es más complejo para el niño: que un vínculo se rompa o que no se establezca? A esto se le ha prestado escasa atención y, sin embargo, presenta un gran interés teórico y una enorme importancia para la práctica y la organización institucional. Por ejemplo, si se considera que el factor nocivo es la ruptura del vínculo, entonces puede ocurrir que la vida institucional esté organizada de modo que ninguno de los cuidadores tenga un contacto suficientemente intenso con los niños para evitar que se desarrollen vínculos, porque si éstos no se establecen, probablemente los niños sufrirán menos cuando estas personas que los atienden sean trasladadas a otras tareas.

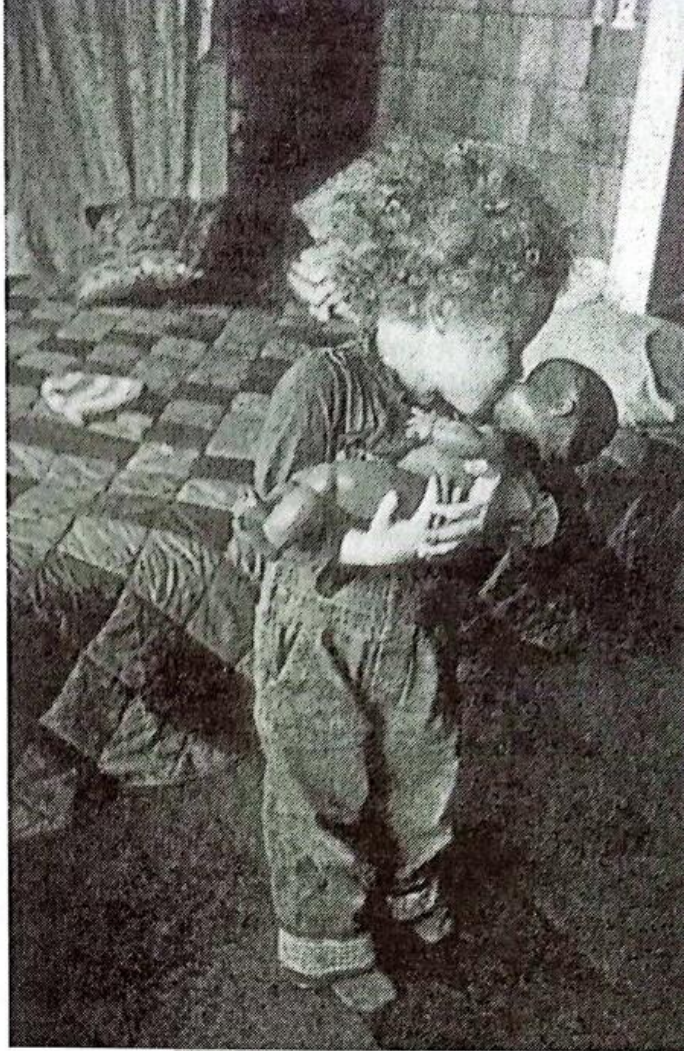
Si creemos, por el contrario, que la imposibilidad de formar vínculos, de vivenciar relaciones afectuosas estables resulta más nocivo, deben realizarse todos los esfuerzos posibles para asegurarse de que los cuidadores tengan una interacción

intensa, estable, continua, con cada uno de los niños, con el objeto de estimular el establecimiento del apego. Toda la organización de la tarea será diferente si pensamos que el factor más nocivo es la imposibilidad de establecer vínculos de apego y no la ruptura de un vínculo.

Esto vale, especialmente, para los niños más pequeños, ya que a partir del tercer año de vida el niño necesita ampliar su mundo de relaciones y la posibilidad de establecer contactos con diferentes adultos resulta enriquecedora.

Otra problemática que nos preocupa se vincula con el proceso de adaptación del niño a la institución. Los estudios realizados permiten comprobar que la perturbación inmediata durante el ingreso en una institución parece guardar relación con: la separación de todas las personas a las que el niño se siente apegado; una falta de oportunidades para formar nuevos apegos -en razón del continuo cambio de personas de la asistencia-, y un entorno extraño.

Estos datos aportan información para la toma de decisiones, ya que nos obligan a tener en cuenta ciertas prioridades a la hora de planificar los ingresos. Es necesario pensar en algunas estrategias que atiendan a estas necesidades. En algunas instituciones se proponen encuentros previos del niño con la maestra, se organizan formas graduales para el retiro de la madre, acordes con las necesidades que el niño manifieste. Es importante la flexibilidad para aceptar e incluso promover la presencia de otra figu-



ra familiar para que acompañe al niño en caso de que la madre no pueda asistir durante este proceso. Se puede, además, tratar de que no ingresen muchos niños nuevos a la vez, de modo tal que la maestra pueda, en los primeros tiempos, atender en forma más exclusiva a cada uno.

Durante el período de ingreso de los niños a la institución, observamos algunas escenas típicas que dan cuenta de la necesidad de establecer vínculos que el niño manifiesta. Por ejemplo, es frecuente observar que, debido a su necesidad de recibir atención, los niños se muestran dispuestos a interactuar con cualquiera que se les acerca. Es decir, que cualquier adulto podría brindarles un vínculo que los provea de cuidados mater-

nales. Es más, a veces, los niños suelen buscar el contacto con otras personas a quienes perciben como «más disponibles» que la maestra de la sala. Es así como se acercan a una mamá que entró a la sala, a la portera, o a la secretaria que pasaba por allí, porque perciben que la maestra se encuentra demasiado requerida por otros niños con quienes, de otro modo, tendrían que competir para recibir su atención. En cambio, ocurre que estos otros adultos aparecen ante sus ojos como en mejores condiciones para proveer cierta atención exclusiva.

Por otra parte, tenemos que estar atentos, ya que la necesidad de apego puede activarse ante diversas circunstancias que no siempre aparecen claramente definidas. Entonces, el niño puede estar necesitando mayor contención aun pasado el momento del ingreso.

No debemos olvidar que hay un efecto básico seguro: un niño con un apego seguro está mucho más dispuesto al juego y a la posibilidad de alejarse para explorar el mundo, conocer y aprender. Los estados de ansiedad inhiben la posibilidad de juego e intensifican la búsqueda de apegos. El establecimiento de vínculos de apego implica una interacción recíproca entre el bebé y el adulto, en el que ambos participan en un rol activo, y en el cual el adulto se encuentra en condiciones de interpretar y comprender las demandas del niño. Con frecuencia, las maestras ofrecen oportunidades de juego a las cuales el niño no puede responder porque está necesitando un reaseguro emocional. En esos mo-

mentos puede ocurrir que la maestra le ofrece propuestas de juego apropiadas para su nivel evolutivo, pero el niño no puede jugar porque está angustiado, y sólo busca consuelo. Una vez calmado puede comenzar a jugar, sin embargo, cualquier intento de alejamiento puede regresarlo al estado anterior. Entonces la tarea pedagógica consiste en proveer reaseguros emocionales que favorezcan que el niño se sienta confiado para tomar iniciativas de exploración de los objetos que lo rodean.

Otras implicancias para la tarea pedagógica se refieren a la necesidad de trabajar con los padres o con las figuras del núcleo familiar del niño. La función pedagógica no se limita al trabajo con los niños. Es necesario pensar estrategias para mantener sensible el vínculo con el núcleo familiar, para concienciar a los padres de la importancia de mantener vivo y sensible el intercambio con su hijo. Una mamá que delega puede perder esa "sensibilidad" que la lleva a responder a la demanda de su bebé. El vínculo es mutuo; la madre hace enormes renunciaciones para atender a su bebé, y eso sucede porque está comprometida afectivamente, porque se ha establecido un vínculo. Cuando las oportunidades para interactuar con el bebé se encuentran restringidas, en esta etapa puede ocurrir que el compromiso afectivo sea frágil, entonces las renunciaciones son vividas como una carga y la madre se encuentra menos disponible para responder.

Estos casos se presentan cuando vemos que algunos padres, a pesar

de encontrarse con mayor disponibilidad de tiempo por vacaciones o por cambios en su horario laboral, no modifican el tiempo de asistencia del niño al jardín. Ésta es también una tarea del jardín:

concienciar y abrir espacios para mantener sensible el vínculo, no restringir la entrada de los padres, y plantear la importancia de que mantengan un intercambio fluido todo el tiempo que sea posible.

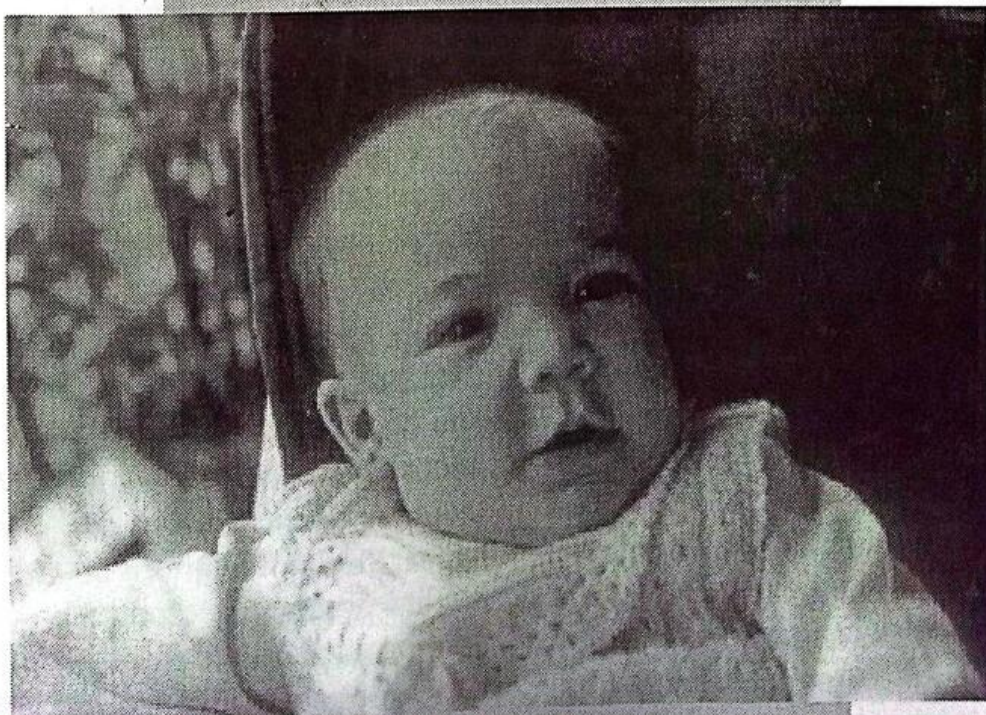
En algunas instituciones se restringe la entrada de los padres en forma excesiva, bajo el argumento de que la presencia de los padres interrumpe las actividades que realizan los niños.

Cuando se toma una decisión de este tipo, se pone en evidencia que no se ha priorizado el sostenimiento del vínculo del niño con su entorno familiar, en este caso, no se considera valioso favorecer la interacción del niño con sus padres tanto como sea posible. Por otra parte, se equiparan las actividades

de los niños pequeños a las propuestas escolares, que requieren un clima de concentración que sí puede verse obstaculizado por la presencia de los padres.

En todos los casos, las decisiones se toman dando prioridad a algunos aspectos de la tarea sobre otros. Otro ejemplo es el pasaje de sala de los niños cuando adquieren una pauta madurativa, con el objeto de mantener la homogeneización de los grupos. Esto ocurre muchas veces en detrimento de los vínculos afectivos que el niño ha establecido, ya que al cambiar de grupo y de maestra pierde los apegos ya construidos. Este criterio de homogeneización parece sustentarse en la necesidad de instalar un modelo de funcionamiento escolar, significando la tarea pedagógica como una propuesta de enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares.⁶

Se debe tomar conciencia de que los niños pequeños necesitan cuidados especialmente planificados



Educación y cuidado, dos términos inseparables

para ellos, no una versión en escala reducida de un programa diseñado para niños mayores.

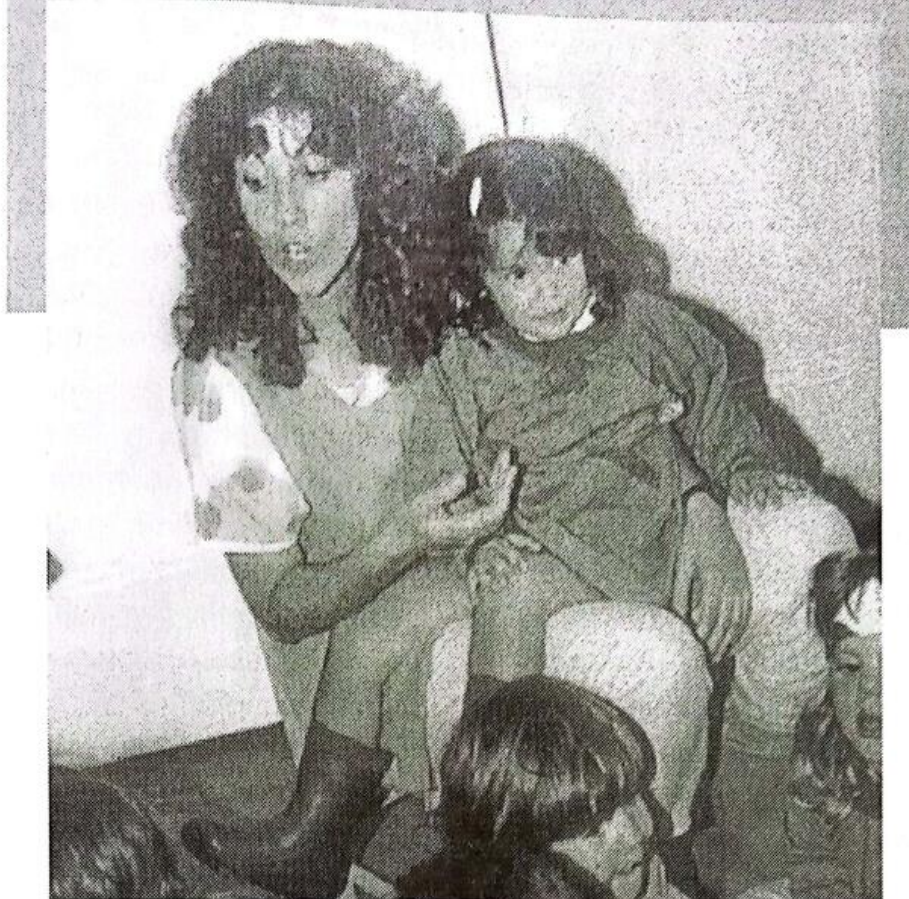
La tarea del maestro de una institución maternal es compleja, ya que se encuentra permanentemente sometido a demandas de afecto que no siempre está en condiciones de responder. Los bebés son demandantes, piden exclusividad, brazos, atención en forma casi permanente. Cuando no reciben una respuesta adecuada o cuando no logran adaptarse al nuevo entorno institucional, es común que reaccionen con angustia, protesta y llanto. Estos términos -angustia, protesta, llanto-, que en un principio nos evocan una sensación de extremo malestar, por el mero acostumbamiento pueden ir paulatinamente perdiendo su significado. La exposición constante a las problemáticas de los niños que se encuentran bajo cuidados institucionales provocan que aun el profesional mejor intencionado se habitúe a los estados de ansiedad de los niños y se defienda de la preocupación que éstos le causan. Si el docente evita la preocupación, buscando explicaciones que lo tranquilizan momentáneamente, pierde la motivación para descubrir qué es lo mejor para el niño. Esto nos lleva a pensar en la formación de los docentes como un tema clave.

La formación de los docentes y las condiciones institucionales

Las actitudes de la crianza que establecen relaciones de apego con el niño no se encuentran pre-programadas a modo de una conducta

instintiva invariable, pero tampoco se adquieren como un simple aprendizaje. No podemos seguir sosteniendo la creencia de que un maestro puede responder con sensibilidad a las demandas del niño cuando utiliza su «sentido común», o porque tiene «condiciones naturales» para ello. La capacidad para responder a las demandas infantiles no puede quedar librada a los rasgos de personalidad o al carácter del docente. Son cuestiones que se deben enseñar desde la etapa de formación para que la futura maestra posea los elementos teórico-prácticos necesarios para aprender a observar a los niños e interpretar sus comportamientos. Tenemos que formar docentes capaces de aprender a leer el lenguaje, las diversas formas de expresión de los niños pequeños, que no necesariamente son el lenguaje de las palabras, sino el de los gestos, de las miradas, de las vocalizaciones, de la temperatura del cuerpo. Se trata de un texto para el cual tenemos que alfabetizarnos. Cuando no comprendemos lo que el niño necesita, corremos el riesgo de hacer interpretaciones erróneas que sustentarán acciones erróneas.

Tradicionalmente, la formación de los docentes se ha centrado con preferencia en la adquisición de saberes vinculados a las diferentes disciplinas y a las cuestiones didácticas y pedagógicas, concebidas como un campo limitado a aspectos metodológicos e instrumentales, es decir, el *saber* y el *saber hacer*. Se plantea ahora una propuesta pedagógica con un enfoque clínico, esto implica el abordaje integral de la formación. Se propo-



ne una formación que no sólo opera con el *saber* y el *saber hacer* sino, además, con el ***saber ser***. Nos referimos a un trabajo sobre el rol del docente que tiene en cuenta "la otra escena", es decir, que no sólo se abordan las cuestiones del desempeño del rol explícitas, sino aquéllas que comprometen los aspectos subjetivos más profundos de las personas.⁷

El encuadre de la formación del docente que se orienta a un ***saber ser*** requiere de enfoques que se aproximen al educador como un sujeto que no sólo piensa y actúa, sino que, además, siente, teme, desea. Esto significa comprender la relación pedagógica como una relación que se establece entre sujetos con sus aspectos conscientes e inconscientes.

Los procesos del inconsciente son cuestiones que han sido largamente resistidas y consideradas no per-

tinentes en los ámbitos académicos de formación de educadores. Reconocemos que en el pasado la inclusión de los saberes psicológicos en general y del psicoanálisis en particular generó experiencias poco satisfactorias, que pueden haber intensificado las resistencias y rechazos de los enfoques clínicos en los ámbitos de formación.

Sin embargo, en la actualidad la formación de los docentes ha sido subestimada en sus aspectos psicológicos. Es así que nos encontramos con maestros que no poseen los elementos teórico-prácticos necesarios para encarar y comprender las relaciones con los niños y el trabajo con sus familias.

Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se las arregla el personal que diariamente tiene que tomar decisiones frente a las demandas de los niños? ¿Qué lectura podrán hacer que les permita organizarse para

satisfacer las necesidades emocionales básicas de los niños a su cargo? ¿Qué mecanismos se ponen en juego en el intercambio cotidiano de los adultos con los niños sometidos tempranamente a la separación de su núcleo familiar e integrados a la vida grupal en las instituciones?

La situación del personal en las instituciones materno-infantiles ha sido analizada en un trabajo llevado a cabo en Londres por el Instituto Tavistock de Relaciones Humanas, en 1986, supervisado por Isabel Menzies.⁸ Los autores se plantean como interrogante ¿qué significa, en la práctica, para los adultos, enfrentarse cotidianamente con los niños y sus problemas, en el marco de una institución?

El informe plantea que las presiones a las que se ven sometidas las cuidadoras⁹ en su trabajo diario están directamente vinculadas con las demandas afectivas de los niños. Los reiterados y prolongados períodos de separación de sus madres o sus figuras de apego princi-

pales causan angustia en los niños. En algunos casos, ésta se ve acentuada por provenir de hogares carenciados. Por otra parte, señalan que también surgen cuadros de angustia frente a la imposibilidad de los niños pequeños de construir vínculos estables con una figura de apego en el marco de la institución debido a: una proporción de adulto/niño inadecuada, elevado cambio de personal y enfermedad u otros motivos de ausencias.

Los niños pequeños necesitan intimidad y familiaridad, advierten los autores. En una institución deben buscarla dentro de un marco grupal-social de relaciones complejas entre pocos adultos y un gran número de niños, donde los adultos entran y salen con frecuencia y donde las relaciones con ellos están marcadas por una intensa competencia y rivalidad con los otros niños.

Considerando todos estos factores, los autores desarrollan la siguiente hipótesis: para enfrentar las presiones cotidianas a las que se ve sometido el personal en su trabajo

diario, éstos "construyen" un sistema social para defenderse de la experiencia de intimidad emocional con los niños. Este sistema resulta inadecuado, y entonces acrecienta la innecesaria tensión en lugar de aliviarla. Por ejemplo, una defensa típica consiste en intensificar el cuidado físico, orden e higiene, por encima de las propuestas de juego. Prevalecen las tareas asistenciales o domésticas. El





niño, en este tipo de cultura, se define como un sujeto primordialmente necesitado de cuidados físicos que se ajustan a un cronograma, y las tareas de las cuidadoras se orientan hacia satisfacer esas necesidades físicas. Las necesidades emocionales, aparentemente, desaparecen. De este modo, cuando un niño expresa alguna molestia se interpreta como incomodidad física del tipo: tiene sueño o está sucio.

Otra defensa consiste en minimizar la importancia de una relación individual, establecida en el tiempo, entre el niño y un adulto en particular, cuando son muchas las personas que atienden al bebé durante el día. Esto determina que el niño puede pasar inadvertido, a menos que sus demandas sean muy intensas. Las resistencias a modificar esta estructura se argumentan afirmando que el niño sufrirá más cuando "su" cuidadora se ausente, o particularmente si "su" cuidadora se va, o bien que la relación intensa con una cuidadora puede debilitar el vínculo con la

madre. Estos sistemas defensivos tienen el propósito de evitar el hecho de quedar expuestos a las intensas demandas emocionales de los niños (Bain y Barret, 1986).

Podemos concluir, entonces, que las instituciones deben proveer de espacios para la reflexión de las prácticas. Las actitudes defensivas sólo pueden regularse mediante un trabajo colectivo y sistemático en el interior de las instituciones. Debemos estar advertidos con respecto a los espacios de encuentro. Cuando los encuentros de personal se realizan en forma esporádica, no logran cumplir su función, porque muchas veces se utiliza el espacio para descargar tensiones, para la queja y la culpabilización. Para llevar adelante una tarea tan compleja se requieren dispositivos que garanticen un trabajo de reflexión y formación continuo. Se proponen, entonces, reuniones, para que las vivencias subjetivas puedan socializarse en un clima confiable y seguro para los maestros.

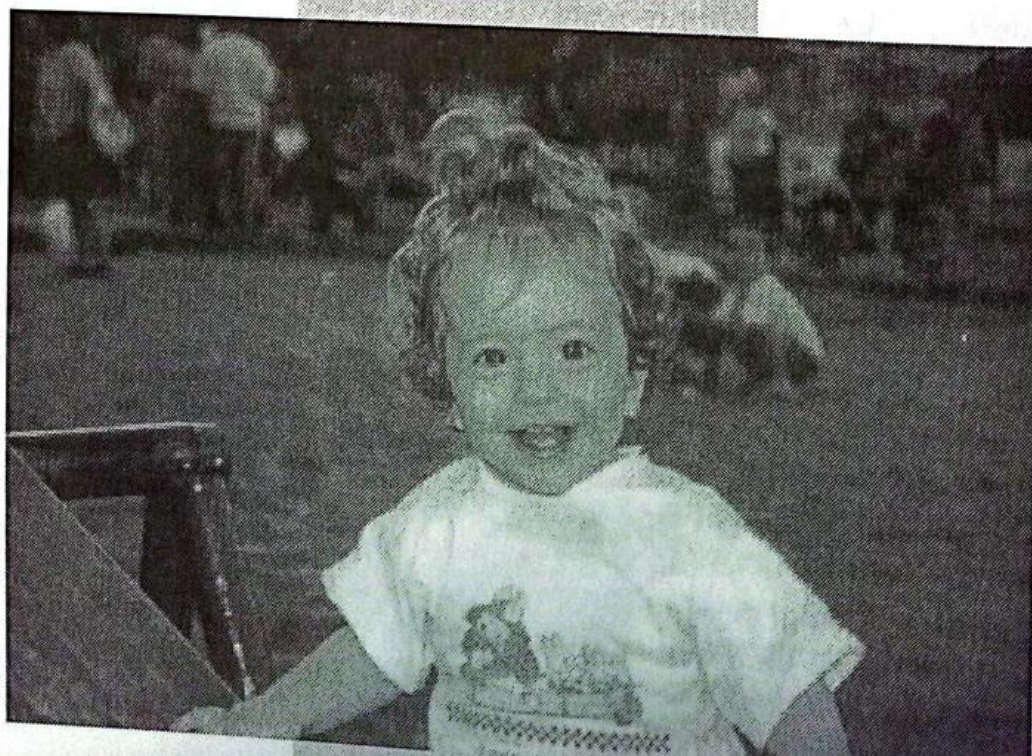
A modo de cierre

Hay muchas clases de instituciones a las cuales se llama jardín maternal. Este nombre alude a diferentes tipos de recursos para el cuidado de los niños. Existen centros oficiales, no oficiales, jardines privados con o sin supervisión pedagógica. Sin embargo, es necesario establecer las condiciones básicas para asegurar la calidad educativa, en el sentido más amplio, para todas las instituciones.

Debemos resignificar la propuesta educativa entendiendo que educar y cuidar a un niño no son propuestas inseparables. Debemos educar mientras cuidamos y cuidar mientras educamos. El cuidado alude a la sensibilidad para responder a todas las demandas del niño. Esta sensibilidad se construye, se adquie-

re, a través de un complejo proceso de formación que no puede ignorar los aportes de los enfoques clínicos. La función pedagógica del jardín maternal debe desarrollarse en una institución que provea al niño un entorno seguro emocionalmente. Esta condición no se da espontáneamente. Por el contrario, requiere de un trabajo de formación continua que no puede subestimarse. Los maestros necesitan espacios compartidos para reflexionar en los cuales puedan compartir sus propias dificultades, expresar sus tensiones y manifestar sus necesidades.

Para que los maestros puedan cuidar a los niños, debemos comenzar cuidando a los maestros. Esto implica darles los conocimientos necesarios y un espacio confiable para construir los modelos de acción adecuados.



NOTAS

1. Véase, por ejemplo, el estudio de población realizado por Varela, M. y otros en «Jardín Materno Infantil. ¿Institucionalización o maternalización?», ponencia presentada en el VII Congreso Metropolitano de Psicología, Nuevas políticas de y para la niñez: una mirada clínica y social. Buenos Aires. 1993
2. Joyce Robertson estuvo asociada a la Hamstead Child Therapy Clinic, cuya directora era Anna Freud. Allí se desempeñó como docente del Jardín de Infantes, durante los años 40 y 45. Después se unió a su esposo para trabajar en las investigaciones y codirigir el Robertson Center, una institución educativa de carácter benéfico dedicada a promover la comprensión de las necesidades emocionales de los niños pequeños.
3. Se refiere al estudio realizado en video titulado «JOHN aged 17 month for nine days in a residential nursery» (John, 17 meses, durante nueve días en un Jardín maternal residencial.) de la serie «Young children in brief separations» realizada por el Centro Robertson en Londres, 1971
4. Para obtener más datos en español acerca de la investigación realizada por Mary Ainsworth con el procedimiento de la «situación extraña» consultar la sexta conferencia de Bowlby publicada en Bowlby, J.: Vínculos Afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. Morata. Madrid. 1986
5. Los estudios de Margaret Mahler acerca del nacimiento psicológico del niño y el papel que juegan las figuras de crianza pueden encontrarse en Mahler, M.: (1990) Estudios 2, Separación/individuación. Paidós. Bs. As. 1990
6. Lidia Fernández aborda en profundidad esta problemática cuando ejemplifica los organizadores del análisis y la interpretación en el caso de la educación del niño pequeño. En «Análisis Institucional y Práctica Educativa». *Revista IICE*, Octubre 1996.
7. Este texto ha sido tomado del trabajo de Anoll y otros: «Análisis de una situación de formación de carácter grupal.» presentado para el Seminario Grupos de Formación. Carrera de especialización Formación de Formadores. UBA 1998.
8. Puede consultarse el trabajo: «The Design of Day Care System in a Nursery Setting for children Under five» presentado por Alastair Bain & Lynn Barnett de The Tavistock Institute of Human Relation. Londres 1986.
9. En el texto original en inglés dice «nurses» para denominar a los adultos encargados de cuidar a los niños. La traducción es nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, Alastair, Barnett, Lynn, "The design of a day care system in a nursery setting for children under five", *Ocasional Paper* N° 8., London, The Tavistock Institute of Human Relations, 1986.
- Bowlby, John, *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*, Madrid, Morata, 1986.
- Bowlby, John, *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Bowlby, John, *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Dolto, Françoise, *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Fernández, Lidia, *Instituciones Educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Fernández, Lidia M., "Análisis institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año V, N° 9, octubre, 1996.
- Freud, Anna, *Psicoanálisis del Jardín de Infantes y la educación del niño*, España, Paidós, 1980.
- Gahete, Laurent, "Una guardería diferente. Entrevista a Laurent Gahete", *El Niño. Revista del campo freudiano* N° 2, Barcelona, Paidós (distr.).
- Mahler, M., *Estudios 2, Separación/individuación*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Provence, S.; Pawl, J. Fenichel, E., "The Zero to Three Child Care Antology 1984-1992", *National Center for Clinical Infant programs* Arlington, Virginia, USA, 1992.
- Robertson, James, *A Baby in the Family*, London, Penguin Handbooks, 1982.
- Robertson, James & Robertson, Joyce, *Separation and the very young*, Great Britain, Free Association Books, 1989.
- Varela, María del Rosario y otros, "Jardín Materno Infantil. ¿Institucionalización o maternalización?" Ponencia VII Congreso Metropolitano de Psicología: Nuevas políticas de y para la niñez: una mirada clínica y social, Buenos Aires, 1993.
- Winnicott, D.W., *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa, 1971.
- Winnicott, D.W., *Los bebés y sus madres*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

Las fotos de las páginas 19, 21 y 23 fueron tomadas de Birth Book, de Sheila Fitzinger's, England, Fontana Raperbacks, 1990.

Didáctica en el jardín maternal

LAURA PITLUK

El siguiente trabajo intenta brindar aportes para la construcción de un jardín maternal con carácter pedagógico, basado en la idea de que los docentes y la institución pueden encontrar caminos alternativos para enriquecer las propuestas cotidianas y brindar espacios de aprendizaje a los niños, desde las funciones social y pedagógica y desde el derecho de todos los niños a una educación rica en posibilidades.

La realidad del maternal como institución educativa

Actualmente existe un reconocimiento suficientemente generalizado sobre la importancia de imprimirle intencionalidad pedagógica a todas las propuestas que se desarrollan en el jardín maternal, pero existen importantes dificultades para encontrar modalidades que articulen las propuestas didácticas con las peculiaridades del mismo y de cada institución.

No resulta sencillo pensar en un trayecto posible que integre todas

las variables que confluyen en una situación didáctica, que si siempre es compleja, adquiere en la realidad de estas instituciones una importancia mucho mayor.

Existen variados aspectos que enmarcan las particularidades del jardín maternal: la etapa evolutiva de sus alumnos y sus necesidades peculiares, el tiempo y la importancia que ocupan las actividades vinculadas con la crianza dada la edad de los niños y los tiempos de permanencia en las instituciones.

Esto genera modalidades de trabajo y de vínculos familia-institución

que adquieren características diferentes, más estrechas y con un compromiso específico en relación con la comunicación y con el compartir tanto los objetivos como las modalidades de acción.

La formación docente muchas veces no especializada en este ciclo, agrega otro factor a tener en cuenta en el complejo "pasaje" de la guardería al jardín maternal (es decir de lo "asistencial" a lo "pedagógico"). A esto se suma la falta de bibliografía referida a las diferentes modalidades de concreción de las propuestas pedagógicas, la dificultad de concretar los contenidos y la falta de reconocimiento social del valor que sustenta su labor educativa en concordancia con adecuados niveles de desempeño docente.

Para plantear el lugar que ocupa la didáctica en el jardín maternal, y la función pedagógica que éste cumple como institución educativa, se hace necesario repensar el maternal como parte del primer nivel del sistema educativo, y reconocer que cumple con las funciones pedagógica y social al igual que el resto de los niveles de escolaridad. Esto significa que también cuenta con objetivos propios y que conforma, con el jardín de infantes, un nivel educativo con valor en sí mismo, es decir, con identidad propia.

¿Se puede hablar de enseñanza en el jardín maternal?

Pensar el jardín maternal desde este enfoque implica ampliar el concepto sobre enseñanza.

Debido a las edades de los niños, las actividades de crianza (higiene, sueño y alimentación), por su importancia, exigen una necesaria dedicación de gran parte de las horas institucionales. Pero no sólo eso, sino que estas fundamentales tareas deben realizarse de tal manera que impliquen un trabajo personalizado y un tiempo disfrutado y aprovechado. Por otra parte, los horarios de funcionamiento deben adecuarse a las necesidades familiares y, al mismo tiempo, deben organizarse de modo que permitan la entrada en escena de las propuestas pedagógicas.

Como puede observarse, en la vida del jardín maternal existe un constante interjuego de variables que deben ponerse en equilibrio. Otras (que es indispensable tener en cuenta) se vinculan con la necesaria articulación entre los tiempos de descanso y de juego, con los momentos individuales (los momentos personales de cada niño con el o los docentes) y grupales, con los objetos significativos para cada niño, y con los momentos de intercambio e interacción con los otros.

*"Lo que es importante es que haya continuidad en que las atenciones sean individualizadas, afectuosas y que respondan a las necesidades. La única manera de que el niño aprenda a confiar en la educadora y vea que el mundo es un lugar donde casi todo se puede prever, es que sus necesidades sean satisfechas todos los días más o menos por las mismas personas y de forma parecida. El equilibrio de la educación se debe mover entre los cambios de sensibilidad del bebé y la flexibilidad que permite al adulto variar su comportamiento hacia él."*¹

Como, en muchos casos, los niños pasan muchas horas en la institución, a veces se hace difícil resolver estas cuestiones y se oscila entre brindarles muchas propuestas y antiborrarlos de juguetes o dejarlos mucho tiempo en la cuna sin realizar intervenciones. El equilibrio en este sentido es un elemento fundamental. La vida de los jardines maternales transcurre en muchas ocasiones de manera inerte, lo que no beneficia a los niños y tampoco a los docentes. Es maravilloso observar cómo, al presentarse una propuesta de juego rica y con posibilidades de acciones, comunicación e intercambio, el clima dentro de una sala se transforma de manera radical.

Pensar las propuestas teniendo en cuenta aquellas acciones que los niños realizan, las posibles de ser realizadas con un andamiaje significativo y un adulto que "sostenga" los aprendizajes, tiñe la vida de las salas, y con ellas las de todos sus integrantes, sin necesidad de situarse en un planteo basado en la sobreestimulación.

"Hay que admitir que es difícil definir qué es sobreestimulación. Si el niño tiene demasiadas cosas a su alrededor para jugar, tocar, escuchar o mirar, se puede ver superado y no aprender tan efectivamente como cuando se da un equilibrio adecuado entre monotonía y variabilidad. El bebé necesita la oportunidad y el tiempo suficiente para asimilar y dominar esta nueva información, y es difícil que lo consiga con un continuo bombardeo de experiencias... Una educadora pendiente de lo que sucede, que no

*pierda la calma ni la tranquilidad en los momentos de más ajetreo, puede influir en gran manera en el ambiente de la escuela infantil."*²

El tipo de vínculo y el estilo de comunicación que el docente pone en juego y transmite con cada una de sus actitudes implica una enseñanza sobre los modos de interacción y el mundo que los niños van aprendiendo cotidianamente.

*"Los pequeños aprenden sentimientos y actitudes sobre las personas, así como los hechos sobre el mundo y formas de solucionar los problemas a través del modo en que son atendidos. En resumen, las aptitudes sociales y cognitivas pueden obtenerse a partir de las actividades rutinarias, donde se les anima a iniciar interacciones y a responder a los demás y a todo lo que los rodea."*³

Todo esto lleva a dos conclusiones importantes: por un lado, la necesidad de resignificar las actividades de crianza, imprimiéndole intencionalidad pedagógica tanto a la cambiada de un pañal, como a los diferentes momentos de alimentación o a la siesta; y, por otro lado, implica organizar propuestas de juego que asuman diferentes modalidades de acuerdo con las secciones.

Con respecto al primer punto, es fundamental rescatar el valor de esos momentos que tanto tiempo ocupan en la vida del jardín y su importancia como instancias de aprendizaje. Darles intencionalidad pedagógica posibilita enriquecerlos, transformando las "rutinas" -a veces reiterativas- en espacios de comunicación, juego y aprendizaje. Pensar

en distintas alternativas en este sentido abrirá las puertas a ideas tal vez no pensadas con anterioridad, o pondrá en evidencia la importancia de aquello que se hacía intuitivamente: cantar una canción, hacer un juego corporal, hacerles masajes, acariciarlos con una pluma o un pompón.

Para plantear situaciones de enseñanza en el jardín maternal, se debe ampliar la mirada acerca de qué es enseñar, repensando las actividades y acciones como verdaderas instancias de aprendizajes significativos para los niños de estas edades, y como verdaderos aportes de los docentes desde la intencionalidad pedagógica.

Los contenidos en el jardín maternal

Desde esta óptica, se puede pensar el jardín maternal como un espacio en el que se instala la apropiación de contenidos. Pero aquí se plantea un conflicto en vías de resolver. No es sencillo encontrar el "lugar" real y necesario que deben ocupar los contenidos.

(Los contenidos son definidos como los saberes-instrumentos significativos y socialmente válidos, de los cuales los sujetos deben apropiarse para desenvolverse autónoma y responsablemente en la sociedad, y esta definición puede parecer muy alejada de los niños en el jardín maternal.

No obstante esto, si se parte del reconocimiento de la multiplicidad de posibilidades de aprendizaje de

los sujetos entre los 45 días y los dos/tres años, se puede reconocer que, para un bebé, realizar acciones con diferentes objetos o seguir elementos que se desplazan en el espacio cercano tiene tanta importancia como aquellos logros que se destacan en niños más grandes.

Desde este marco de reconocimiento de la riqueza de posibilidades y propuestas, comienza entonces un debate fundamental acerca de los contenidos, más allá de la decisión de cada familia respecto de la incorporación o no de sus niños a una institución de este tipo.

Al pensar en los contenidos surge una primera cuestión: muchas de las cosas que se hacen con los niños en estas edades tienen que ver con aspectos evolutivos y logros que ellos alcanzarían aun si no asistieran a la institución, pero, de hecho, el jardín tiene una gran presencia en estos avances.

Hay diferentes posturas al respecto: una de ellas parte de la base de integrar todos los contenidos que tienen que ver con el desarrollo evolutivo, reconociendo el papel que juega el jardín maternal en este sentido; otra, opuesta a la anterior, plantea no incluir ninguno de estos contenidos, debido a que no son contenidos "adecuados" en relación con la definición actual; finalmente, una tercera postura plantea la inclusión de aquellos contenidos vinculados con el desarrollo evolutivo que puedan adquirir sentido como contenidos a ser enseñados, postura a la que adherimos, por considerarla integradora y posibilitadora de instancias de acción.

La estrategia para determinar si es adecuado o no un contenido es formularse la pregunta (al igual que frente a cualquier contenido): **¿Qué es lo que se desea enseñar con esta propuesta?**

Por ejemplo, a un grupo de 2 años, ¿se intenta enseñarle el control de esfínteres o las normas sociales vinculadas con él?

Otro ejemplo: la marcha, como forma de desplazamiento, ¿puede ser considerada como un contenido, debido a que el docente realiza propuestas tendientes a "enseñarles" a los niños las nuevas posibilidades vinculadas con su desplazamiento?

No se organizará una "clase" sobre la importancia del caminar, pero sí se ofrecerán juegos y juguetes para orientar a los niños en este sentido.

Esta distinción, que parece tan simple, plantea una diferencia radical en las prioridades de los docentes, en los logros de cada niño y en el lugar de los contenidos.

Las propuestas de juego

Si adherimos a las cuestiones anteriormente planteadas, surge la necesidad de diferenciar aquellas propuestas de juego en las cuales se les brindan a los niños juguetes para que espontáneamente realicen acciones, y aquéllas en las cuales se les propone un juego previamente sugerido en una planificación en la cual se articulan los diferentes componentes didácticos.

En el momento del planteo concreto de las propuestas de juego, es

esencial que el docente previamente haya reflexionado sobre los ejes a trabajar; la modalidad en la que se va a realizar; el espacio y el tiempo; los recursos; y, muy especialmente, las posibles consignas e intervenciones.

Existen dudas vinculadas con el momento y la intensidad de éstas últimas; y una vez más habrá que lograr un equilibrio entre intervenir por demás o mantenerse pasivo frente a las acciones de los niños.

Es importante, en relación con la intencionalidad pedagógica, el planteo de consignas, incorporando las acciones y propuestas que surgen de los niños. Cabe aclarar que muchas veces las consignas se dan a modo de acción, es decir, no necesariamente de manera verbal. Por ejemplo, realizar la acción de "poner la pelota adentro de la caja" es una manera de plantear una consigna vinculada con la propuesta de meter y sacar, sin necesidad de expresarla verbalmente ("vamos a poner la pelota dentro de la caja").

Una vez más, es necesario el equilibrio: ni verbalizar constantemente todas las acciones, ni suprimir las posibilidades de comunicación verbal, pensando que los niños no comprenden.

Es importante destacar más específicamente el lugar que ocupa el **lenguaje**. Conocemos la importancia que tiene la comunicación no verbal en los niños pequeños. No saber resignificar el gesto de un bebé, o no saber interpretar una mirada o un movimiento corporal implica una gran pérdida.

A veces el docente siente "un gran vacío que llena con palabras", o tal vez con la radio; siente que habla solo todo el tiempo, o que puede hablar con sus compañeros sin contemplar la presencia de los niños. Cuando el adulto resignifica los modos de comunicación gestual y corporal, y los primeros modos de comunicación verbal, resignifica también el vínculo que establece con los niños, el valor de estos contactos y la importancia de estos encuentros que son de una riqueza y magnitud tal que resultan imposibles de explicar a aquéllos que no los viven diariamente.

Si se encuentra el tiempo para las propuestas lúdicas previamente planificadas en función de los intereses y los aspectos básicos a desarrollar; si se las plantea pensando en la significatividad psicológica (sus relaciones con los aprendizajes previos) y en la significatividad lógica (la coherencia interna de los contenidos y también de los materiales), el jardín maternal cobrará la significatividad adecuada para alumnos y maestros.

El docente

Hablar de didáctica en el jardín maternal implica, además, pensar en un docente-profesional, capacitado para tomar decisiones que consideren todos los aspectos didácticos, los lineamientos actuales, la definición de modelo didáctico, sus componentes, la relación con la planificación, y las posibles propuestas de actividades en función de estos aspectos.



Jardín Rosario Vera Peñaloza (Buenos Aires)

Es esencial destacar que ninguna de esas acciones tiene sentido real si no se basan en un vínculo afectivo que enmarque y sostenga todas las propuestas.

"Pero, justamente, el hecho de que los movimientos dirigidos directamente al niño resulten más cortos, más rápidos y mecánicos, representa un gran riesgo: gestos de este tipo no permiten, en efecto, que el niño tenga la posibilidad de prepararse adecuadamente, que tome parte, que participe en modo activo, en la actividad que se le propone."

"Algunos gestos de las actividades cotidianas tienden a impedir la participación del niño para poder realizarlas rápidamente, pero resultan inevitablemente bruscos y, como consecuencia, desagradables en tanto no permiten al bebé y al niño pequeño sentirse a gusto durante los cuidados."

"Durante estos movimientos realizados con apuro, también otras formas de relación entre adulto y niño quedan excluidas -en particular, el intercambio de miradas-. El modo en que la educadora trata al niño contiene para él mucha información: movimientos tiernos y delicados expresan

*atención e interés; en cambio, gestos bruscos y rápidos demuestran desatención, indiferencia e impaciencia."*⁴

En el interior de la sala es fundamental seleccionar ejes y contenidos a trabajar y es interesante abordar los desde diferentes propuestas secuenciadas de juego, en vinculación con aquello que se trabaje al resignificar las actividades de crianza. Si se realiza una propuesta de juego vinculada con las propiedades físicas de algún objeto, se pueden retomar algunas consignas de manera individual con cada niño, en la cambiada de pañal. Lo mismo puede realizarse cuando se trabaja con algunas partes del cuerpo o con el lenguaje verbal.

La idea es articular los ejes que se trabajen en los diferentes momentos y propuestas, logrando un proyecto integrado.

La planificación: los "mini proyectos"

Considerando la planificación didáctica como una herramienta de profesionalización de las propuestas e intervenciones docentes, es importante trabajar sobre los modos de organizarla en las salas de lactarios (0 a 1 año), deambuladores (1 a 2 años) y sala de 2 años, a fin de conformar un instrumento válido para cada docente.

Con respecto a las propuestas de juego, se hace necesario, entonces, pensar en un modelo de planificación que se integre en un proyecto áulico más amplio y que se vincule estrechamente con el proyecto institucional.

El planteo de **mini proyectos** como modo de organizar la planificación en el jardín maternal permite realizar una secuencia de propuestas de actividades que se van haciendo más complejas en sus contenidos y materiales. Es decir, se determina un eje o contenido sobre el cual se va a trabajar, los contenidos y materiales básicos sobre los cuales girará, y se plantea una secuencia didáctica de dos o tres o hasta cuatro actividades a realizar.

Esto va enriqueciendo las propuestas; algunos contenidos pueden ir dejándose de trabajar, mientras que otros se van incorporando.

Es interesante, además, formular **mini proyectos** vinculados con diferentes áreas, ejes o aspectos, si esto adquiere sentido real para el grupo.

Por ejemplo, una propuesta de juego con pañuelos que se va haciendo más compleja con el agregado de una sábana o de elementos para envolver, y que también se puede intercalar con una propuesta de juego con tubos de diferentes largos y anchos, a los que luego se le incorporan tubos con orificios y pelotitas.

Es posible realizar actividades que integren los dos mini-proyectos, y como propuesta final una actividad con ambos tipos de materiales integrados en una propuesta: los pañuelos, las pelotitas y los tubos de diferentes anchos y largos, con y sin orificios. El planteo con los tubos y las pelotas implica acciones bien diferentes de las posibles con los tubos y los pañuelos; así se enriquecen las propuestas.

En la sala de dos años se puede plantear el trabajo con unidades didácticas acordes a la edad y al grupo, tal como lo plantea el anexo para jardines maternos del diseño curricular de la MCBA, 1991

Resulta muy interesante realizar un trabajo que articule el abordaje de unidades didácticas intercaladas con mini-proyectos, lo que permite no pasar con tanta rapidez de un eje temático a otro.

La observación

En el jardín maternal, la observación cobra importancia en función de las características evolutivas de los niños, ya que posibilita "leer" con mayor adecuación sus necesidades, especialmente cuando ellos no pueden expresarlas verbalmente, y tomar algunas decisiones en cuanto a las propuestas.

Esta tarea implica observar del modo más objetivo posible aquello que los niños hacen, cómo se contactan, cómo accionan con los objetos, qué tipos de interacciones y acciones realizan y, a su vez, cómo reaccionan frente a lo que los otros hacen o les hacen.

A modo de ejemplo, algunas propuestas de mini proyectos y articulados

A continuación se seleccionan algunas planificaciones realizadas y llevadas a la práctica, acompañadas de algunas de las fotos que dan cuenta de la inmensa cantidad de posibilidades a desarrollar y de las respuestas de los niños frente a propuestas...

PRIMERA PROPUESTA

Mini proyecto A: Juego con botellas

Sala Lactarios (entre 4 y 8 meses)

Actividad 1: "Juego con botellas de diferentes tamaños adornadas con cintas colgantes"

Objetivos

Que el niño:

- Realice diferentes modos de acción sobre las botellas.
- Explore sus características.
- Explore su espacio próximo.

Contenidos

- Diferentes modos de acción sobre las botellas: tomar, sacudir, hacer rodar.
- Características de las botellas: forma, tamaño.
- Exploración del espacio próximo: colchoneta y objetos circundantes.

Propuesta

Se les presenta a los chicos una caja con botellas. La docente las saca y las hace rodar hacia ellos.

Se les da un tiempo para que las exploren, y luego la maestra muestra cómo las mueve y las sacude; las golpea contra el suelo, las hace rodar y "bailar" en el aire, tomándolas de las cintas que cuelgan de ellas. Luego, cantando una canción guarda el material en la caja.

Material

- Botellas de agua mineral (pequeñas).
- Botellas de gaseosa (medio litro), adornadas con cintas de colores.

Actividad 2: "Juego con botellas rellenas"

Se trata de una actividad con las mismas botellas, pero ahora rellenas con papelitos de colores, bombitas de agua (rellenas a su vez en su interior), arroz, cascabeles.

A fin de enriquecer el contenido b) de la actividad anterior, se le suman otras características de las botellas: color, sonido, etcétera.

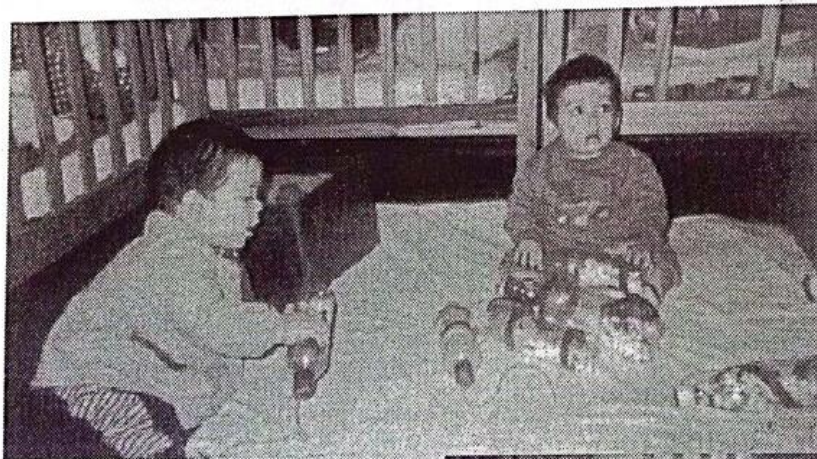
Luego de presentar el material, y de dejar un tiempo para la exploración, la maestra les propone que las tomen de las cintas y las sacudan, mientras ella realiza la acción. Luego les pregunta: "¿qué tienen las botellas adentro?, ¿hacen ruido?", y las sacude con más fuerza, produciendo diferentes sonidos de acuerdo con su relleno. Se realizan las mismas acciones y cierre que en la actividad anterior.

Actividad 3: "Juego con botellas rellenas con cintas y cajas"

Con las mismas botellas y varias cajas de cartón forradas, esta propuesta se hace más compleja con un nuevo contenido: "la relación continente-contenido", que implica la relación entre un objeto que puede ser contenido por otro que, por sus características, puede contenerlo (las botellas se pueden colocar dentro de las cajas).

Además, en el contenido b), referido a las características de los objetos, se incluyen las propiedades de las cajas y las de las botellas.

Luego de jugar con las botellas, la maestra les da cajas de igual tamaño, y deja que las exploren. Luego coloca a la vista de los chicos una botella dentro de la caja, y les pregunta: "¿dónde está la botella?" y mueve la caja para que se acerquen a buscarla. Realizan las diferentes acciones, reiterando la acción de "poner y sacar" las botellas de las cajas.



◀ Actividad 2

Actividad 3 ▶



Mini-proyecto B: Juego con aros sonoros

Actividad 1: "Juego con aros sonoros colgados de una sogá"

La sogá puede colgarse de una punta a la otra de la sala, o entre dos cunas.

Objetivos

Que el niño:

- Realice diferentes acciones sobre los aros de acuerdo con sus posibilidades.
- Explore su espacio próximo.
- Explore el espacio en las coordenadas verticales y horizontales.

Contenidos

- Modos de acción sobre los objetos: mover, golpear, chupar, agitar, tirar.
- Exploración de su espacio próximo: colchoneta y objetos circundantes.
- Exploración del espacio en las coordenadas verticales y horizontales.

Propuesta

La maestra coloca en la sala la sogá con los aros colgados (con y sin relleno, por lo cual producen o no sonidos) a diferentes alturas y con diferentes características. Ubica a los niños cerca del material y realiza diferentes acciones sobre éste, moviendo, empujando, agitando, tirando, golpeando los aros.

Material

- Sogá con aros colgados. Los aros (pueden realizarse con manguera de plástico transparente) se enganchan de diversas formas (ver fotos).

Actividad 2: "Juego con aros y botellas rellenas colgados de una sogá"

La actividad anterior se hace más compleja colgando de la sogá botellas rellenas, a diferentes altura y en diferente posición.

La maestra coloca en la sala la sogá con los aros y las botellas, a diferentes altu-

Actividad 1



ras y de diferente forma, e incentiva a los chicos para que experimenten con el material: empuja, golpea, mueve, agita, sacude, e imita las acciones que realizan los niños. En esta actividad se propone, como contenido, la interacción

juego y el equilibrio postural.

(Proyecto realizado por Romina Silvestre -Instituto del Profesorado de Educación Inicial "S. C. de Eccleston", de la ciudad de Buenos Aires-, en la sala de "lactarios" del jardín "Rosario Vera Peñaloza", Capital Federal, en mayo de 1998.)



Actividad 2

Cronograma

(En este cronograma se articulan los mini-proyectos A y B, recién descriptos, y el mini-proyecto C (juego con pañuelos). Se plantean, además, dos actividades que impli-

can la integración de los diferentes mini-proyectos.)

La Educación en los primeros años N°5

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Miniproyecto A Act. 1: "Juego con botellas de diferentes tamaños"	Miniproyecto B Act. 1: "Juego con aros"	Miniproyecto C Act. 1: "Juego con pañuelos"	Miniproyecto A Act. 2: "Juego con botellas rellenas"	Miniproyecto B Act. 2: "Soga con aros colgando"
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Miniproyecto C Act. 2: "Juego con pañuelos y objetos para envolver"	Miniproyecto A Act. 3: "Juego con botellas rellenas y cajas"	Miniproyecto B Act. 3: "Juego con aros y botellas colgando"	Integración "Juego con aros, botellas, cajas y pañuelos"	Integración "Juego con aros, botellas, cajas y pañuelos colgando"

SEGUNDA PROPUESTA

Mini proyecto A:
Juego con pelotas

Actividad 1: "Juego con pelotas de diferentes materiales (tela, plástico, papel)"

Objetivos

Que el niño:

- Explore las distintas características de las pelotas presentadas.
- Realice diferentes acciones con las pelotas de acuerdo con sus características.
- Explore el espacio próximo cercano.
- Comparta un momento de juego con sus pares.

Contenidos

- Características de las pelotas: color, textura, tamaño, peso.
- Diferentes acciones con las pelotas: tirar, golpear, hacer rodar, sacudir, patear, empujar.
- Exploración del espacio de la sala a través del juego con las pelotas.
- Interacción grupal en el momento de juego.

Propuesta

La maestra muestra a los chicos una bolsa grande con las pelotas adentro, y la mueve para producir sonido. Luego deja las pelotas en el suelo para que puedan ir tomándolas. Mientras observa las acciones de los chicos las va socializando. Da algunas consignas, como: arrojarlas, patearlas, sacudirlas, empujarlas, hacerlas rodar, jugar a esconder pelotas debajo de la ropa, entre las piernas; recorre con la pelota distintas partes del cuerpo, deja un tiempo de juego sin consignas y guarda las pelotas en la bolsa.

Actividad N° 2: "Juego con pelotas y botellas sonoras"

La primera actividad se hace más compleja, agregando botellas de plástico (vacías y rellenas) de diferentes tamaños, colores y pesos.

Luego de jugar con las botellas, de arrastrarlas, empujarlas, patearlas, sacudirlas y hacerlas sonar, y "llevarlas a pasear" por toda la sala, la maestra incorpora las pelotas, planteando las consignas previas, pero ahora con ambos objetos. Les propone empujar las pelotas con las botellas, luego jugar un tiempo sin consignas y finalmente guardar los objetos.



Actividad 1

Jardín
Reino Azul
(Buenos Aires)

Actividad N° 3: "Juego con el túnel"

Objetivos

Que el niño:

- Explore las distintas posibilidades de acciones con el túnel.
- Realice diferentes acciones con las pelotas y las botellas en relación con el túnel.
- Explore el espacio del túnel.
- Comparta un momento de juego con sus pares, respetando los momentos alternativos para pasar por el túnel.

Contenidos

- Posibilidades de acción con el túnel: pasar desplazándose de diferentes maneras y llevando las botellas y pelotas de distintas formas.
- Diferentes acciones con las pelotas y las botellas en el túnel: arrastrar, golpear, hacer rodar, sacudir, patear, empujar.

c. Exploración del espacio acotado del túnel a través del juego de pasar con las pelotas y las botellas.

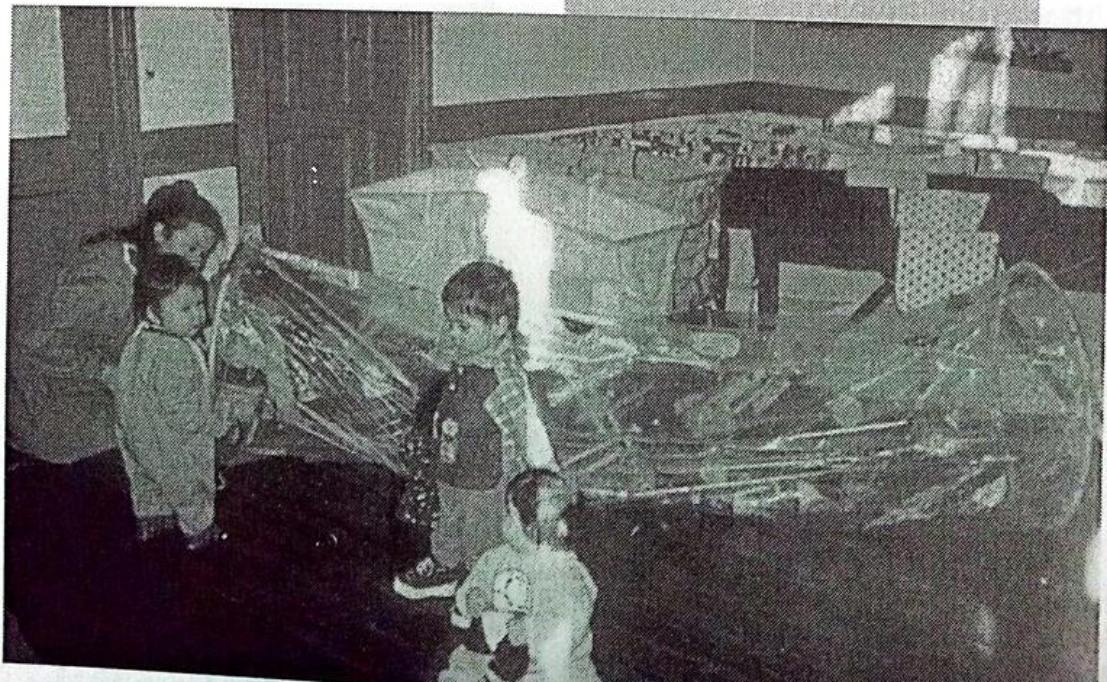
d. Interacción con sus pares en el momento del juego.

e. Respeto por el momento propio y ajeno para pasar por el túnel

Propuesta

La maestra coloca un túnel transparente con aros en los extremos y se introduce en él, incentivando a los chicos para que lo hagan. Coloca algunas pelotas y botellas en el centro, las mueve para que los niños se acerquen a tomarlas. Los ayuda a ir pasando, llevando los diferentes objetos de diferentes maneras. Tira las pelotas desde afuera hacia adentro del túnel y pide que las devuelvan. Las tira desde la entrada para que pasen por el túnel para ir a buscarlas.

Actividad 3



Mini proyecto B: Juego con pañuelos

Actividad N° 1: "Juego con pañuelos de diferentes géneros, con cintas y cascabeles colgando"

Objetivos

Que el niño:

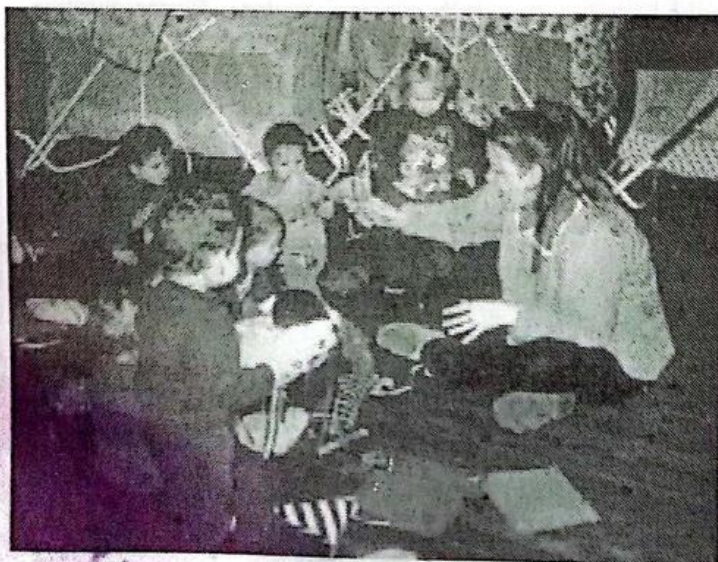
- Se inicie en el reconocimiento de distintas partes de su cuerpo.
- Se inicie en la imitación de movimientos corporales en relación con la música.
- Comparta un período de juego con adultos y pares significativos.

Contenidos

- Esquema corporal: reconocimiento y diferenciación de algunas partes: manos, pies, brazos, panza.
- Imitación de movimientos corporales en relación con la música.
- Interacción con pares y docentes a través de los movimientos corporales.

Propuesta

La maestra lleva a la sala una caja de la cual cuelgan algunos pañue-



los con cintas. Las mueve para que escuchen el sonido de los cascabeles, coloca la caja en el piso para que vayan tomando los pañuelos. Observa las acciones de los chicos y las socializa. Incluye consignas como: "¿nos tapamos la cabeza?, ¿me pueden ver si me tapo?, ¿dónde están los chicos?" Los va nombrando, les pide que se tapen una pierna, la panza, los pies. Los chicos se mueven con los pañuelos, al ritmo de la música.

Actividad N° 2: "Juego con pañuelos y pelotas"

La actividad se complica, incorporando un objetivo: "que ubique las pelotas en sus desplazamientos visibles en el espacio cercano".

Esta vez juegan con los pañuelos, sin los cascabeles; se acarician diferentes partes del cuerpo con los pañuelos; la docente los mueve arriba para que cada niño intente alcanzar uno. Luego la maestra presenta las pelotas de tela y tapa una con el pañuelo. Pregunta: "¿dónde está mi pelota?, ¿y la tuya? Va colocando las pelotas en diferentes lugares de la sala y las deja parcialmente tapadas por los pañuelos para que las encuentren. Juegan un tiempo más con los materiales sin consignas.

(Esta propuesta fue realizada en julio de 1998 por una alumna del IES "J. B. Justo", en la sala de deambuladores -entre 12 y 24 meses- del jardín maternal "Reino Azul", de la ciudad de Buenos Aires.)

Actividad 1

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Miniproyecto A Act. 1: "Juego con pelotas"	Miniproyecto B Act. 1: "Juego con pañuelos sonoros"	Miniproyecto C Act. 1: "Juego con cajas y pelotas"	Miniproyecto A Act. 2: "Juego con pelotas y botellas sonoras"	Miniproyecto B Act. 2: "Juego de buscar las pelotas con los pañuelos"

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
Miniproyecto C Act. 2: "Juego con cajas con orificios"	Miniproyecto A Act. 3: "Juego con el túnel"	Miniproyecto C Act. 3: "Juego con cajas de diferentes tamaños con diferentes orificios"	Integración de proyectos: "Juego con las cajas armando un túnel, los pañuelos, las botellas y las pelotas"

TERCERA PROPUESTA

Sala de 2 años

Proyecto A:
Juego con cajas

Actividad N° 1: "Juego con cajas"

Objetivos

Que el niño:

- Reconozca y discrimine las partes de su cuerpo a través del juego con las cajas.
- Interactúe con sus pares y docente a través de las consignas del juego.

Contenidos

- Parte del cuerpo: cabeza, brazos, manos, pies, cola, panza.
- Interacción con sus pares y docentes a través del juego.

c. Participación en las consignas grupales.

Propuesta

Con las cajas distribuidas por toda la sala, la maestra propone jugar a "taparnos diferentes partes del cuerpo con las cajas, mientras las vamos mencionando". También les sugiere meterse adentro de las cajas, jugar a las escondidas buscando y encontrándose unos a otros.

*Actividad 1
Jardín Vamos Creciendo (Buenos Aires)*



Actividad N° 2: "Juego con cajas con manijas"

Se incorpora el contenido "estructuración del espacio a través del juego con cajas".

La propuesta se complica colocando sogas pequeñas a modo de manijas en los lados de las cajas, lo que permite su desplazamiento por el espacio de la sala.

La maestra propone "pasear" las cajas por la sala, tomándolas de las manijas, empujarlas y transportarlas por los diferentes sectores con diferentes partes del cuerpo. Luego sugiere que se metan adentro y los arrastra. Intenta también que se lleven a pasear unos a otros.

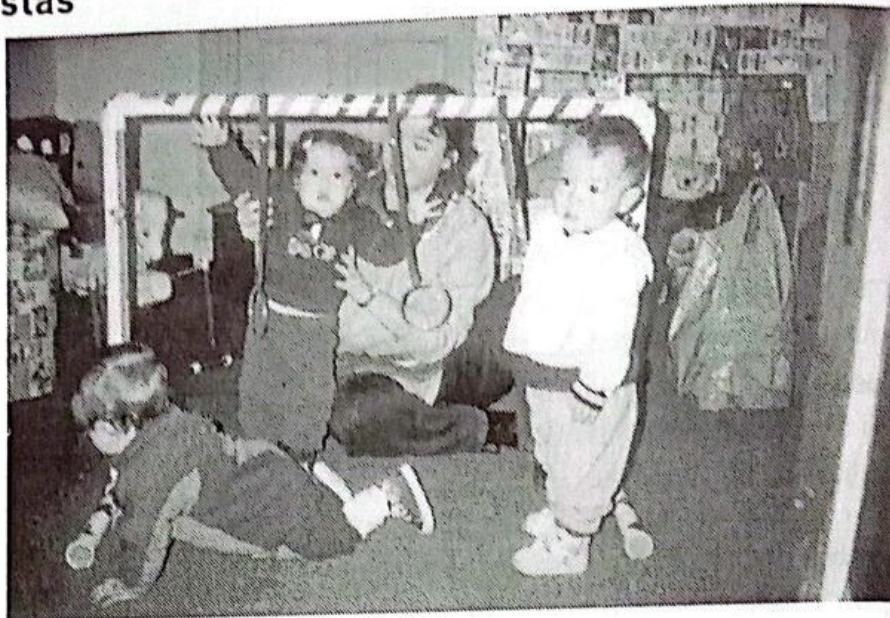
Actividad N° 3: "Juego con cajas con sogas"

Se propone a los chicos que transporten las cajas de la actividad anterior, a las que se les ha agregado una soga larga y gruesa en un extremo, por los diferentes sectores de la sala; se les propone meterse adentro mientras la maestra los arrastra; se intenta que -en la medida de lo posible- se lleven a pasear unos a otros. Juegan a "los autitos paseadores y chocadores", unen una caja con la otra a través de la soga, armando un tren con vagones para cada uno, lo llevan a pasear, se meten adentro y la maestra los "lleva a pasear por la sala y el patio".

(Propuesta realizada por la alumna Nora Di Pascua del IES J. B. Justo, en julio de 1998, en la sala de 2 años del jardín maternal "Vamos Creciendo", de la Ciudad de Buenos Aires.)

Cronograma:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Miniproyecto A Act. 1: "Juego con botellas decoradas y rellenas con botones"	Miniproyecto B Act. 1: "Juego con cajas decoradas"	Miniproyecto A Act. 2: "Juego con botellas decoradas rellenas con botones y líquido, de diferentes tamaños y pesos"	Miniproyecto B Act. 2: "Juego con cajas decoradas con manijas"	Miniproyecto A Act. 3: "Juego con cajas con sogas para arrastre"
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES		
Miniproyecto B Act. 3: "Juego con botellas rellenas de diferentes tamaños y pesos con cordones para arrastre"	Integración de proyectos Act. 1: "Juego con cajas unidas y botellas"	Integración de proyectos Act. 2: "Juego con trenes de cajas perforadas y botellas para transportar"		



PROYECTO A: "JUEGO CON PESCADITOS Y BALDES"

ACTIVIDAD 1: "Juego con pescaditos y baldes". Duración: 10 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: 1. Se inicie en las relaciones simples: adentro – afuera. 2. Realice distintos modos de acción sobre diferentes objetos: balde y pescados. 3. A través de los objetos pueda explorar su espacio próximo. 4. Se inicie en la relación: continente – contenido.	1. Relaciones espaciales simples entre dos objetos: adentro – afuera. 2. Modos de acción sobre los objetos: tomar – sacar - poner – saltar. 3. Exploración del espacio próximo: sala y objetos de la misma. 4. Relación continente – contenido.	Reunir al grupo y darle a cada niño un balde. Poner algunos «pescaditos» en cada uno de los baldes. Propuestas: que saquen todos los «pescados» del balde, que los vuelvan a poner. Dar un tiempo prudente de juego y exploración libre. En todo momento se socializarán los logros de cada niño.	«Pescaditos» confeccionados con goma espuma pintados con pintura no tóxica. Baldes realizados con bidones de agua recortados y decorados con <i>contact</i> de colores.

*Jardín Espacios (Buenos Aires)
«Caramelos» con cintas y pañuelo.*



ACTIVIDAD 1: "Juego con pescaditos y baldes perforados"
Duración : 10 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: 1 - 3 - 4	1 - 3 - 4	Reunir al grupo y darle a cada niño un balde con perforaciones. Dar el pescado a cada niño para que lo explore, realizando acciones que evidencien las modificaciones realizadas en el balde. Introducir todos los pescados dentro del balde, realizando las acciones de tomar y soltar.	Los materiales serán los mismos que en la actividad anterior, pero al balde se le realizarán perforaciones de un diámetro mayor al de los pescados.
2. Realice diferentes modos de acción sobre un mismo objeto modificado: balde con perforaciones.	2. Modos de acción sobre un objeto: introducir-sacar-meter-tomar-soltar.		

PROYECTO B: "EXPLORACION DE OBJETOS SONOROS"

Bebés: Rocío (9 meses y medio) - J. Francisco (9 meses) - Camila (9 meses)

ACTIVIDAD 1: "Juego con maracas" Duración: 10 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: 1. Pueda realizar distintos modos de acción sobre un objeto sonoro: sacudir -golpear -agitar. 2. Explore los objetos sonoros presentados: maracas.	1. Modos de acción sobre un objeto sonoro: sacudir - golpear - agitar. 2. Exploración de objetos sonoros: maracas.	Entregar una maraca a cada niño. Dar un tiempo para que la puedan explorar. Con una maraca en la mano, a medida que el docente pregunta, va realizando las acciones. ¿Cómo suenan si la golpeamos en el piso? ¿Nos ponemos la maraca en la mano? ¿La sacudimos? Para cerrar la actividad, el docente cantará una canción y colocará el material en la caja de donde se sacó, ayudado por los niños.	Maracas confeccionadas con caño flexible para instalaciones eléctricas, sellados. En su interior tendrán arroz.

ACTIVIDAD 2: "Juego con tambores" Duración: 10 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: 1 - 3 4. Explore los objetos sonoros presentados: Tambores.	1 - 3 4. Exploración de objetos sonoros: Tambores.	Reunir al grupo y poner delante de ellos un tamborcito. Dejar unos minutos de exploración y socializar las acciones que realizan. Por ejemplo: El docente tendrá un tambor, al que comenzará a pegarle con las manos para que suene. Luego invita a los niños a que lo golpeen también, diciéndoles: "¿Qué pasa si lo sacudimos? ¿Si lo golpeamos contra el piso?" A medida que los niños vayan accionando, rescatará las acciones y las socializará con el resto de los niños. Pasado el tiempo estimativo, guardará, junto con cada niño, el tambor en el estante.	Tamborcitos hechos con envases de helado de ¼ kg, con un cascabel en su interior, decorados con <i>contact</i> de colores variados. Sellados con cinta de enmascarar.

ACTIVIDAD 3: "Soga con maracas y tambores". Duración: 15 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: 3 4. Aplique distintos modos de acción sobre un mismo objeto sonoro. 5. Explore los objetos sonoros presentados: maracas y tambores. 6. Experimente cambios de posición según lo requiera la situación: sentarse-acostarse-rotar.	3 5. Modos de acción sobre un objeto sonoro. 6. Exploración de objetos sonoros: maracas y tambores. 7. Cambios posturales: sentados – acostados – rotando.	Llevar a los niños a la sala de juegos en la cual estará colgada una soga con los objetos sonoros utilizados en las actividades anteriores. Animar a los niños a pegarle a los objetos para que produzcan sonido. Los objetos estarán colocados a distintas alturas para que los niños puedan descubrir diferentes formas de hacer sonar un mismo objeto sonoro. Como cierre, descolgar los instrumentos y guardarlos en los estantes.	Los objetos sonoros descritos en las actividades anteriores y una soga de donde colgarán.

PROYECTO C: "JUGAMOS CON EL GIMNASIO"
ACTIVIDAD 1: "Presentación del Gimnasio". Duración: 10 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: 1. Afiance la coordinación de distintos esquemas de acción, en función de lograr un objetivo: ponerse de pie. 2. Establezca cambios posturales: sentado, parado con apoyo. 3. Logre explorar el espacio próximo en las coordenadas verticales y horizontales.	1. Coordinar esquemas de acción en función de lograr un objetivo: ponerse de pie. 2. Cambios posturales: sentado, parado con apoyo. 3. Exploración del espacio próximo en las coordenadas verticales y horizontales.	Colocar el gimnasio en medio de la sala y rodear toda la zona con almohadones. Dejar a los niños que exploren el material e invitarlos a que se paren, que lo utilicen de soporte. Colaborar para que puedan desplazarse por toda la barra. Terminado el tiempo estimativo, el material se guardará, para ser usado otro día.	Un gimnasio confeccionado con caños de plástico con un diámetro de 4 cm. aproximadamente, con cuatro patas rellenas con arena para que tenga buena estabilidad.

Jardín Vamos Creciendo (Buenos Aires)



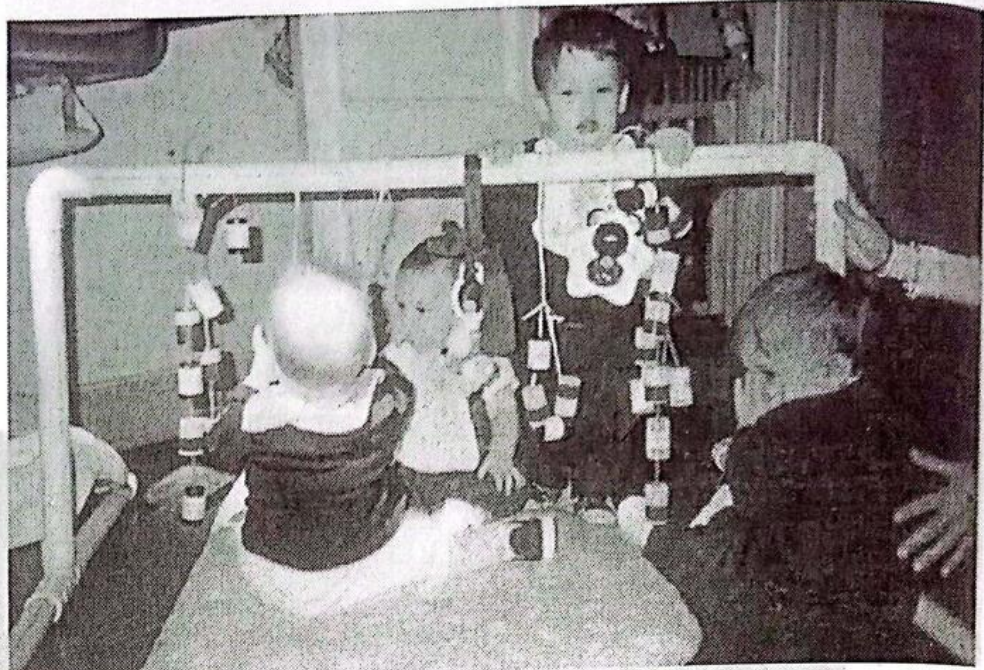
ACTIVIDAD 2: "Gimnasia con argollas". Duración: 10 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: 1 - 3 4. Establezca cambios posturales: sentado, acostado o parado con apoyo. 5. Pueda utilizar objetos (argollas) como mediadores para lograr un determinado fin: pararse, tirar por ellas, colgarse. 6. Realice diferentes modos de acción sobre un mismo objeto modificado: gimnasio con argollas.	1 - 3 4. Cambios posturales según lo requiera la situación: sentado, acostado o parado con apoyo. 5. Utilización de objetos como: medios - fines 6. Modos de acción sobre un objeto: tomar, soltar, sostenerse, utilizarlo como apoyo.	Reunir al grupo en la sala de juegos en donde se encontrará el gimnasio con argollas y con almohadones alrededor. Dejar que los bebés se acerquen por sus propios medios y que exploren los objetos que se han agregado (argollas). Las argollas estarán a distintas alturas pero bastante cercanas al suelo, para que los niños cambien de posición, puedan acostarse o quedarse sentados. Pero el énfasis estará en que cambien la posición de trabajo con el gimnasio, que puedan estar sentados o acostados, por eso la altura de las argollas. Como cierre de la actividad, se pedirá a los niños que ayuden a guardar las argollas.	Argollas confeccionadas con alambre forradas con goma espuma y por encima con tela vinílica de colores llamativos. Estas tendrán una tira cocida para sostenerlas del gimnasio.

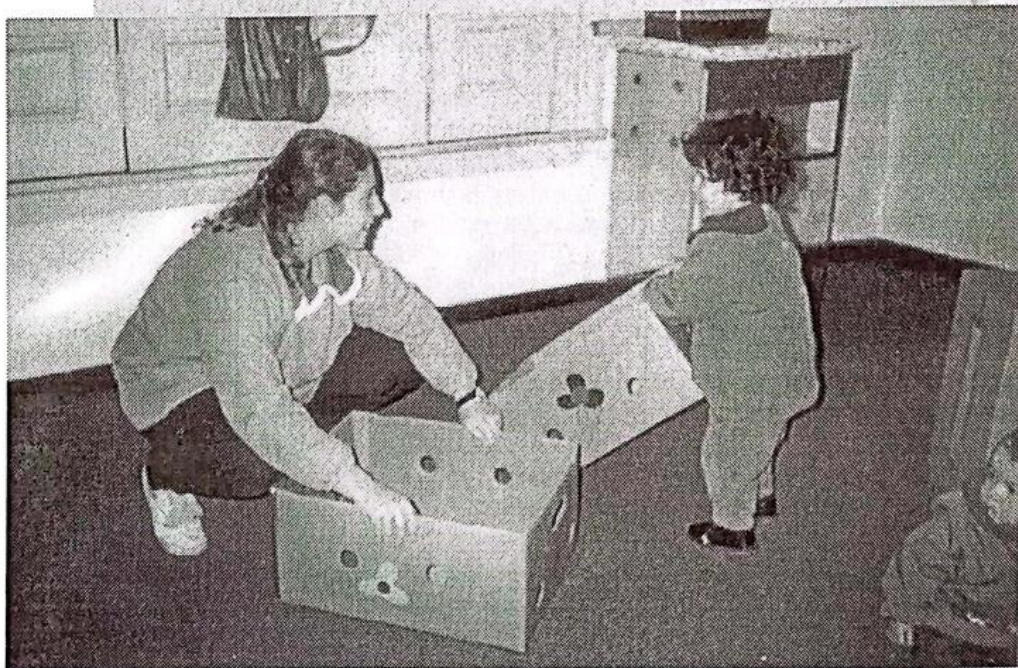
ACTIVIDAD 3: "Gimnasio con argollas y pelotas". Duración: 10 minutos aproximadamente

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROPUESTA	RECURSOS
Que el niño: Obj. 1 - 3 7. Realice diferentes modos de acción sobre un mismo objeto modificado: gimnasio con argollas y pelotas.	Cont. 1 - 3 7. Modos de acción sobre un objeto: tomar - soltar - sostenerse - utilizarlo como apoyo.	El gimnasio se encontrará en medio de la sala y con los almohadones alrededor, en el mismo habrá pelotas de goma espuma forradas con tela vinílica, con un cascabel en su interior. Mover las pelotas, que sonarán para atraer a los niños, y tratar de que por sus propios medios las tomen. Estas pelotas estarán colocadas a una altura bastante alta para que trabajen parados. Trabajar estimulándolos en una forma individual de acuerdo con las acciones que vayan realizando.	Pelotas de goma espuma forradas con tela vinílica y con un cascabel en su interior que tendrán una tira cocida para sostenerla en el gimnasio.

Proyecto realizado por Natalia Lema. Jardín «Vamos Creciendo», Buenos Aires.



Jardín Espacios (Buenos Aires)



Jardín Vamos Creciendo (Buenos Aires)

Algunas conclusiones

Realizar tareas en una institución educativa implica una responsabilidad intensa en cada una de las decisiones y propuestas. Comprender la realidad escolar y social como compleja, multicausal y cambiante permite la posibilidad de aprender en forma continua.

Aquellas instituciones que pueden resignificar su tarea, imprimiéndole la importancia verdadera que ésta tiene y tomando conciencia del valor de su contribución a la educación de los sujetos en la primera infancia, revalorizan una de las profesiones más ricas en aportes a la sociedad.

La trascendencia de la tarea docente en la formación de los niños puede plantearse como un motor para nuestras acciones y un camino para las utopías. Brindarles a los niños la posibilidad de enriquecerse y observarlos, sostenerlos, participar en los procesos de aprendizaje que desarrollan en estas edades, es una tarea que se asemeja a pocas, tanto en riqueza como en responsabilidad.

NOTAS

1. Willis y Ricciuti, *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, Madrid, Morata, pág. 21.
2. Willis y Ricciuti, ob. citada, pág. 22.
3. Id. nota anterior.
4. Anna Tardos, "La mano de la educadora", traducción del artículo publicado en "Da Loczy", extraído del libro *Bambini attivi e autonomi*, Firenze, Cocever, 1990, pág. 1.

Laura Pitluk es profesora de Educación Preescolar; licenciada en Ciencias de la Educación, y formadora y capacitadora de docentes de Nivel Inicial.



Jardín Reino Azul

Jardín Espacios



Jardín Espacios



Enseñar en jardín maternal...

Preguntas para
compartir, respuestas
para construir

ELISABETH INÉS MAROTTA



Desde su tarea de “prodigar ternura” (Jaitín, Rosa; 1987), en articulación con las familias de los niños, el jardín maternal, como institución educativa, se responsabiliza de los distintos aprendizajes que los pequeños realizan entre los 0 y los 3 años, y de todos los aspectos del desarrollo que permiten el despliegue integral de sus capacidades y la apropiación paulatina de saberes socialmente significativos. Es entonces, al responsabilizarse de los aprendizajes, que su tarea de enseñanza adquiere un sentido especial.

A sí, el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en este ámbito educativo se constituye como un proceso interactivo conformado por tres componentes (ver cuadro 1):

Docente, quien tiene la intención de enseñar.

Alumnos, quienes albergan el deseo de conocer.

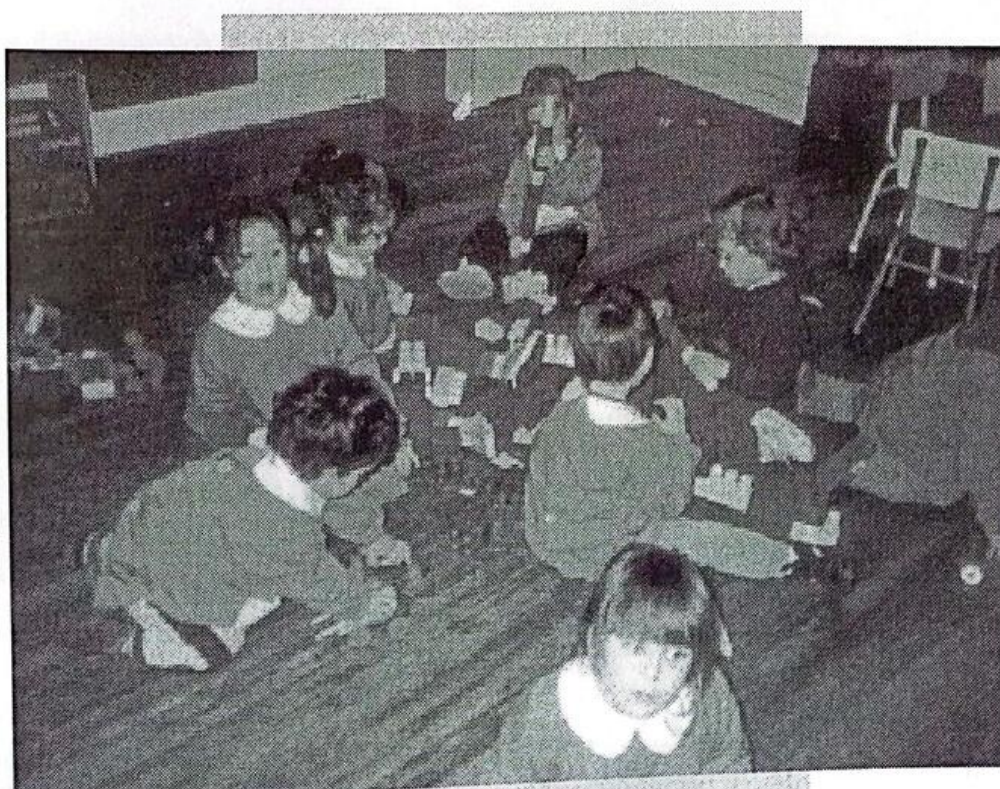
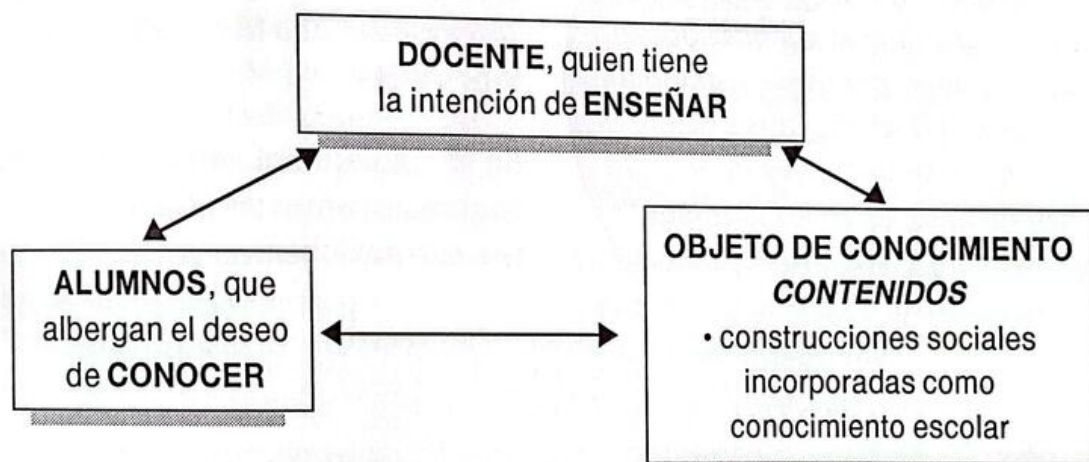
Objeto de conocimiento, contenidos, construcciones sociales incorporadas como conocimiento escolar.

En este sentido, el presente trabajo intenta definir y describir las características propias que adopta cada uno de estos componentes en el jardín maternal, dando una mirada especial a la tarea del docente; y también preguntarse permanentemente, entendiendo que las dudas son las que nos permiten aprender y las certezas las que nos impiden reflexionar sobre nuestras prácticas.

En este ejercicio, las siguientes preguntas nos orientarán:

- ¿Qué significa enseñar en jardín maternal? y ¿qué modalidades particulares adopta esta tarea en este ciclo del Nivel Inicial?
- ¿Cuáles son los contenidos que se enseñan y se aprenden?
- ¿Cuál es el lugar del diseño curricular y de la planificación en la organización del conocimiento y de la tarea cotidiana?

Cuadro 1



En esta situación cotidiana de la tarea del jardín maternal ¿quién enseña?, ¿qué enseña?, ¿cómo enseña?

¿Qué significa enseñar en el jardín maternal?

Significa crear un clima de seguridad y confianza, a través del vínculo, en el cual se brinden oportunidades y se facilite la posibilidad de comunicarse, de conocerse a sí mismo y conocer el ambiente en el cual están en interacción las otras personas y los objetos.

"Enseñanza es el conjunto de las acciones realizadas por el docente de manera organizada y sistemática, posibilitadora y transmisora de contenidos educativos de los que han de apropiarse los alumnos" (Harf, R. y otras, 1996).

Destaco de esta definición el concepto de "acciones realizadas por el docente" y deseo diferenciarlo del de "intervenciones". Si bien este término no ha sido muy clarificador en los últimos tiempos para pensar la tarea docente y revalorizar su papel de **enseñante**, creo que, en el jardín maternal, puede dar a suponer la necesidad de una intervención directa y permanente del adulto que "invadiría", de alguna manera, las posibilidades e iniciativas cognitivas del niño.

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

En la siguiente observación tal vez se puedan apreciar algunas de estas afirmaciones.



Una observación: jugando con polenta

Se trata de una sala de deambuladores: tienen alrededor de dieciocho meses. Hoy están presentes cuatro nenes y nenas: Mora, quien duerme en una colchoneta; Micky; Valentina y Tim. Su maestra es Silvina.

Luego de un juego con muñecos, Silvina invita a los tres últimos a sentarse a la mesa.

Una vez allí, la maestra "propone" una actividad conocida por ellos: jugar con polenta seca sobre la mesa.

Silvina conoce a cada uno de los nenes y ellos conocen a su maestra. Sabe, por ejemplo, que Tim nunca aceptó tocar con sus manos la polenta, ni ninguna otra técnica de enchastre. Sabe que, por el contrario, a Micky le encanta ensuciarse y ensuciar. Sabe también que a Valentina le gusta trasvasar y disfrutar con esta tarea.

Ella tiene una hipótesis de trabajo y preparó los materiales para ello. Prevé que los nenes jugarán con sus manos con la polenta sobre la mesa; llenarán, usando las cucharitas, los recipientes que ella les facilitará, y luego los vaciarán. Probablemente Tim no se anime hoy tampoco, pero él y ella saben que cuenta con la libertad de decidir no ensuciarse, pero también con la posibilidad de disfrutar haciéndolo.

Por sobre todas las cosas, Silvina sabe que esto es sólo una hipótesis. Y ha aprendido que el maternal ¡es una caja de sorpresas!

Aquí la observación textual:

Sentados a la mesa, Silvina echa po-

lenta sobre la misma, directamente desde el paquete.

S.: *¿Qué es?*

V.: *Fdeo.*

T.: (Mira.)

M.: (Mete las manos abiertas y lleva polenta para su lugar.)

V.: (Toca, toma un puñadito y echa polenta de una mano a la otra.)

T.: (Toca con un dedo. Abre la mano y toca la polenta con toda la mano. La mueve describiendo un semicírculo sobre la mesa y tira polenta al piso. Observa cómo cae. Hace movimientos cada vez más grandes. Arrastra toda la palma por la mesa.)

S.: (Observa a Tim.)

M.: (Parada, expresa con sonidos y gestos que le molesta haberse ensuciado la ropa con polenta.)

S.: (Le sacude la ropa.)

M.: (Sigue parada, toca la polenta del suelo.)

Hay gran cantidad de polenta en el suelo y un poco sobre la mesa, en el sector de Valentina, quien continúa jugando sobre la mesa.

Silvina corre la mesa a un costado y va al piso con Tim y Micky. Tim agarra un poquito de polenta y la lleva a la mesa. Silvina hace lo mismo, junta más cantidad y la lleva a la mesa. Tim repite la acción varias veces y cuando hay cierta cantidad de polenta sobre la mesa vuelve al movimiento semicircular, echando con envión la polenta al piso. Micky hace el mismo juego. Ella pone las dos manos sobre la mesa y tira el polvo.¹

Se intenta, con esta descripción, poner en evidencia este acto de enseñar como el conjunto de acciones docentes -poner la polenta sobre la mesa, observar, preguntar, facilitar, corriendo la mesa, imitar a Tim, etc.- organizadas intencionalmente, posibilitadoras de contenidos educativos: exploración del espacio, de texturas, consecuencia de sus acciones sobre los objetos, causalidad, noción de cantidad, coordinación motriz, etcétera.

Esta intencionalidad de la que hablamos no significa tener todo previsto de antemano, ni saber exactamente qué va a suceder. Por el contrario, significa saber para qué se propone determinada actividad, qué es lo que se enseña y se aprende en la misma. En nuestro ejemplo, probablemente Silvina no imaginaba que Tim participaría tan activamente, o que gran parte de la actividad transcurriría en el suelo. Eran posibilidades a las cuales ella estaba abierta.

Al preguntarnos por el enseñar en el jardín maternal, creemos que tal vez el mayor secreto resida en "correrse" del centro de la escena pedagógica; reconocer que no siempre hace falta la intervención directa para que los aprendizajes se den; revalorizar el papel de los otros niños, del ambiente físico-material como facilitador, de los objetos (juguetes, materiales) como "portadores de contenidos" y generadores de conflictos cognitivos, y la intencionalidad pedagógica puesta en la selección y diseño de cada una de estas situaciones.

El enseñar en el jardín maternal, es

tener en cuenta la significación que cada niño otorga al mundo y reconocerlo como sujeto activo, que construye el conocimiento construyéndose a sí mismo y a los objetos.

Diferentes modalidades de enseñanza...

El maternal posee una organización pedagógica particular. Esta organización está en directa vinculación con las necesidades de los niños y el qué y cómo enseñamos depende de qué necesitan aprender los niños y cómo lo aprenden.

También el cómo se enseña tiene que ver con la modalidad particular de ese docente, de su estilo. Aquello que le gusta, lo que no le gusta. Lo que le resulta más fácil y placentero, sus dificultades con relación a determinados aspectos harán que cada sala tenga una impronta particular, puesta por el docente y por el grupo.

A Marcela le gusta la música y gran parte de su jornada con los niños transcurre entre canciones que canta ella, que cantan todos o que, como telón de fondo, suenan desde un grabador y componen un ambiente sonoro al realizar otras actividades.

Laura disfruta del juego y el contacto corporal con los pequeños. Gran parte de su jornada transcurre en el suelo, manteniendo una proximidad corporal con alguno de los nenes, quienes saben que el cuerpo de su maestra es un "objeto de juego" más.

Así, podríamos seguir enumerando "estilos" docentes. Pero, partiendo de la observación de la tarea en las salas de maternal, también podríamos hablar de constantes, de diversas modalidades de organizar la tarea que aparecen siempre, más allá de los estilos personales.

Acciones y vinculación directa con cada niño en particular

Si bien el docente tiene a cargo un grupo de nenes, son muy frecuentes las situaciones en las que se vincula particularmente con cada uno. Los momentos de cambiado de pañales, alimentación, o juego

personalizado constituyen una modalidad de enseñanza propia de este ciclo.

En estos casos, la comunicación entre el docente y el niño podrá darse por medio del cuerpo o de la palabra, pero en todos los casos la proximidad corporal será una constante.

El docente se "adapta" a las posibilidades, tiempos, necesidades del niño y éste, a su vez, se "adapta" a esos cuidados e intervenciones del adulto. Esta mutua adaptación es un proceso activo de parte de ambos y es lo que permite que se configure esta situación de enseñanza y aprendizaje.

Manuel se despierta

Los bebés están durmiendo la siesta, cada uno en su cuna. La sala está a media luz, con las cortinas corridas y las luces apagadas. Mercedes, la maestra, en el mismo ambiente, cerca de la ventana recorta figuras de cartulina.

Se escuchan sonidos que indican que algún nene se mueve en su cuna. Mercedes mira hacia allí y ve que Manuel (10 meses) se paró dentro de la cuna.

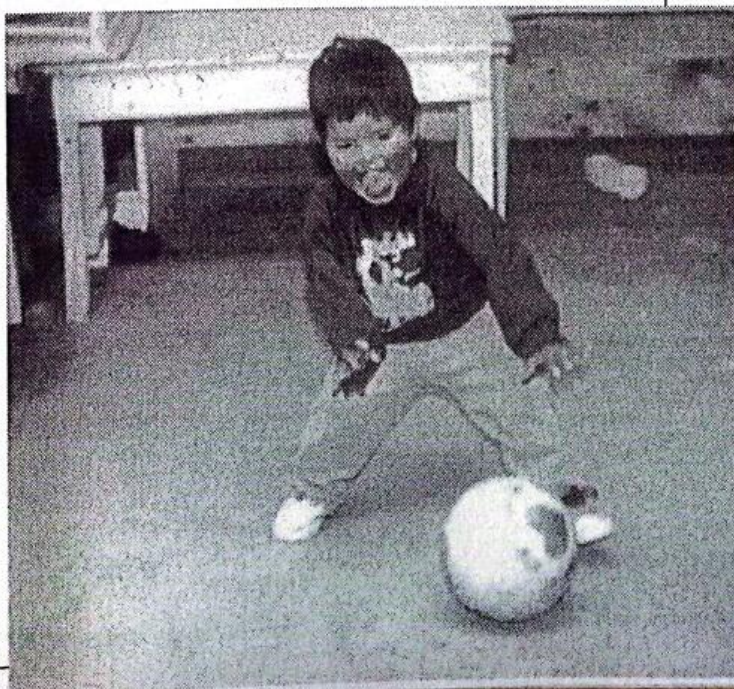
M.: ¡Hola, Manu! Buenas tardes. (Se dirige hacia él y lo levanta en brazos. Coloca su mejilla pegada a la del nene y realiza movimientos pequeños de su torso hacia un lado y hacia otro.)

M.: (Sonríe.)

M.: ¿Te gustó? ¿Otra vez? (Repite el movimiento de su cuerpo.)

M.: (Sonríe.)

M.: Vamos a cambiarse, señor. (Lo va vistiendo y nombrando algunas de las acciones que realiza.)



Propuesta de la misma actividad a todo el grupo

Esta modalidad aparece con más frecuencia en las salas de los niños más grandes, dado que con un grupo de bebés serán pocas las oportunidades de organizar la tarea de esta forma.

Aquí la comunicación docente niños se dará básicamente por medio de la palabra y la regulación de la tarea estará dada por el interés y posibilidad de los niños, en función de los cuales aparecerán las intervenciones directas del docente.

Cabe aclarar que si bien aquí se habla de una misma actividad para todo el grupo, la forma en la que los niños la realicen será individual y por sus características siempre será necesario recurrir a la modalidad anterior: acción directa con cada niño en particular.

En este caso, la presencia del adulto participando en el juego permite ir "enriqueciéndolo". El docente aporta sugerencias que pueden ser tomadas, o no, por los niños.

Veamos qué sucede con una situación similar, en la cual la docente facilita el ambiente y los materiales.

Facilitación de un ambiente y una situación para aprender

Esta modalidad es el marco y, en oportunidades, el complemento de las anteriores. Permanentemente el ambiente provee oportunidades para aprender.

Algunas veces, mientras la docente se dedica particularmente a uno de los niños, organiza una situación para que el resto del grupo actúe e interactúe.

En otras situaciones, intencionalmente se provee a los niños de ma-

teriales de juego, "corriéndose" el docente para observar su actividad.

La comunicación aquí será de los niños entre sí. Tendrán posibilidades de interacción entre ellos y con los objetos. Estos objetos y juguetes no son cualquier objeto, sino que hay una selección previa, una mediación cultural y una intención en el diseño de esta situación de

A dormir a los muñecos

Silvina trae una caja y la coloca en el suelo, en el centro de la sala. Sacan muñecos y peluches. También hay pequeños trozos de tela que los niños utilizan para envolver a los muñecos. Silvina, sentada en el suelo, canta una canción de cuna. Tres de los nenes la miran.

Micky se alejó del resto llevando un muñeco. Lo coloca sobre la mesa, envuelto, ubicado "panza abajo". Le canta y le golpea la cola.

Los otros tres nenes siguen sacando juguetes de la caja, nombrándolos al dárselos a Silvina:

V.: Co, co, co. Rdilla. Guau.

S.: (A Mic.) ¿Y tu bebé está durmiendo? ¿Le diste la mami-
dada?

M.: (Lleva al bebé adonde están el resto de los nenes y muñecos.)

S.: (Tapa a varios muñecos) ¡Vamos a cantarles!

La interacción con los pares

Ana trae una caja con muñecos de peluches, muñecas, bebés.

Malena agarra un bebé y lo tapa.
Val hace lo mismo con otro bebé.

(....)

Ana, mientras Nuria duerme en la cuna, le cambia el pañal. Nuria sigue durmiendo.

V.: (Al bebé.) Nena (le da la mamadera).

Male pasea con mamadera y bebé en sus manos.

V.: (La imita.)

M.: (Pasea al bebé cantando.)

Val le alcanza la mamadera, Male la agarra y se la da al bebé. Le devuelve la mamadera, y sigue cantando y paseando al bebé.

V.: (Lo envuelve y con el dedo tapando su boquita fruncida hace) ¡Sh, Sh, Sh!

Male la imita. Malena le pide la mamadera a Vale, con un gesto, sin hablar. Vale se la da, e inmediatamente se acerca a sacársela.

M.: (Haciendo señas con el dedo)
¡No! (Sigue paseando al bebé dándole la mamadera... Aprovecha que Vale. deja a su bebé y le da la mamadera. Vale no se da cuenta.)

M.: (Mirando la boca de la muñeca la señala con el dedo y se señala su boca también.)

Vuelve Vale, le da la mamadera a su bebé. Male tiene al suyo en brazos y se tira por el tobogán.²



Es evidente, al leer esta observación, la importancia de la interacción con los pares y la riqueza de las situaciones de aprendizaje que así se generan.

El conocimiento que se construye en el jardín maternal

*"La importancia de la **interacción** como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento parece obvia, incluso en el caso de procesos típicamente evolutivos"* (Coll Salvador, C., 1993).

Desde su nacimiento, el niño, con la ayuda y mediación de otras personas con las cuales se vincule afectivamente, y por medio de su actividad, irá construyendo distintos conocimientos. Éstos constituirán la base, "el embrión" de otros conocimientos más complejos a los cuales no podrá acceder de no contar con los primeros.

Estos primeros conocimientos se refieren a:

- **La apropiación de parcelas cada vez más amplias de la cultura:** valores, instrumentos de comunicación y relación; producciones científicas, artísticas y tecnológicas. Si bien **estos conocimientos preexisten al sujeto**, éste es activo en su proceso de adquisición de los mismos, que no consiste en una copia sino en una reelaboración.
- **El desarrollo de procesos "típicamente evolutivos"** que se transforman en conocimientos gracias a la interacción del su-

jeto con otros sujetos y con los objetos.

- **El aprendizaje de modos de vinculación afectiva con otros y estrategias para conocer, indagar y modificar su propia realidad.**

Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se transforman esos conocimientos en **contenidos** en el **jardín maternal**? ¿Cuál es el concepto de **contenidos** del que hablamos? ¿Cuáles serían esos contenidos? ¿Cuál es la mejor forma de organizar los contenidos? ¿Tiene sentido un currículo para jardín maternal, teniendo en cuenta las edades de los niños que a él concurren? ¿Y la planificación?

Los **contenidos** constituyen el conocimiento que se enseña en la institución educativa. Una definición nos señala que "*son conocimientos, actitudes, pautas valores y habilidades, que generan a su vez diversos modos de interpretar el mundo*" (Spakowsky y otras, 1996).

En el jardín maternal, como hemos visto, teniendo en cuenta las edades de los niños, el conocimiento a enseñar y a construir por parte de los ellos se refiere a diversos aspectos. Podemos considerar, entonces, además de lo expresado, que los contenidos están constituidos por los **modos de vinculación afectiva con los otros y las estrategias para conocer, indagar y modificar su propia realidad**; las **parcelas cada vez más amplias de la cultura**: valores, instrumentos de comunicación y relación; producciones científicas, artísticas y tecnológicas y **el desarrollo de procesos "típicamente evolutivos"**, que

no se desplegarían de no existir la interacción del sujeto con otros sujetos y con los objetos.

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

Tal vez un ejemplo aclare esta propuesta:

Para la construcción del concepto **seres vivos**, podemos proponernos los siguientes contenidos: *"Contacto, observación, imitación, progresiva descripción y cuidado de animales domésticos y plantas"* (Rebagliatti y otras, 1994).

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



Enseñar en jardín maternal

Adherimos, entonces, a la idea de considerar la necesidad de contar con una organización curricular amplia, específica del ciclo jardín maternal, articulada con la totalidad del Nivel Inicial y con los siguientes niveles educativos, que contemple y respete al niño en ese momento tan particular de su vida como lo es la primera infancia, a ese sujeto en construcción, y, que a su vez, oriente al docente en la organización de los contenidos y de los procesos de enseñanza que hagan posible *"la construcción progresiva de esquemas de conocimiento, sentimiento, valoración y acción para entender la realidad"* (Spakowsky y otras; 1996).

Al hablar de currículo que oriente la tarea del docente, necesariamente tendremos que explicitar la concepción pedagógica y desde qué postura explicativa del aprendizaje partimos. Estas reflexiones están contextualizadas en la línea de la pedagogía crítica y este planteo es hecho desde un marco de referencia constructivista.

"En el ámbito pedagógico es necesario, entonces, considerar al 'alumno' como sujeto que conoce de manera activa, que construye el conocimiento construyéndose a sí mismo y a los objetos; es decir, que el sujeto aporta significaciones propias a la realidad, las cuales irán cambiando. Por ejemplo, para un bebé de pocos meses un sonajero es algo 'sacudible', para un niño de cinco años es un 'juguete'.

"El 'docente' necesita tomar en cuenta esa significación que el niño otorga al mundo, ese particular

modo de conocer que implica un punto de vista distinto al del adulto que enseña" (Ramírez, P., 1994).

Podría seguir extendiéndome sobre una propuesta de organización curricular de contenidos, pero creo que ésta debe ser una tarea interdisciplinaria, dado lo íntimamente relacionados que están los diferentes contenidos en el modo de conocer la realidad de un niño de jardín maternal. Sí creo que no podemos pensar en un currículo en el cual las disciplinas sean el eje organizador, porque la realidad es un todo tanto más indiscriminado cuanto más pequeño es el sujeto, y a partir de allí, es que las disciplinas (matemática, ciencias naturales, sociales, lengua, etc.) pueden realizar valiosos aportes, pero de manera integrada.³

Cómo diseñar las situaciones de enseñanza y aprendizaje...

Luego de haber clarificado qué entendemos por cada uno de los elementos de la situación de enseñanza y aprendizaje, cabe preguntarnos sobre cómo diseñar esas situaciones; cómo organizar previamente la tarea y la intencionalidad de la misma; cómo planificar.

Al hablar de planificación en jardín maternal, me refiero a un instrumento abierto y flexible, que opere como organizador previo de hipótesis de trabajo, que explicita el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje que se dará en determinado período de tiempo, con un grupo particular y un docente determinado, en determinada institución.

Pensaremos en una planificación periódica, para una o dos semanas de trabajo, tomando al **ambiente** como un principio que da sentido y organiza. Este **ambiente** es dinámico, en constante transformación, donde el sujeto en relación con otras personas, con sí mismo, en diferentes espacios y tiempos, con los objetos (ambiente natural y social), va construyendo nuevos conocimientos en la medida que va cargando de significado las acciones sobre la realidad.

Desde la concepción teórica que sustenta esta propuesta es necesario proponer un eje organizador de la tarea, que dé sentido a la misma y que permita ayudar a los niños a conocer la realidad integralmente. Este eje organizador de la realidad significativa del niño es **su ambiente**.

El ambiente para un bebé pequeño será las primeras relaciones humanas, su madre o figuras de apego, su cuerpo, sus emociones, su moisés, su cuna... Un ambiente que se irá haciendo más complejo a medida que se van incrementando las posibilidades de accionar sobre el mismo (a través de la marcha, la palabra, etc.), al aumentar las relaciones sociales (otros niños, compañeros del jardín, etc.). Así ya, en las salas de dos y tres años, ese ambiente significativo habrá atravesado las fronteras de su familia, su jardín, su cuadra, etcétera.

Por todo lo señalado, se hace evidente que la propuesta será intentar plantear la tarea en las salas de maternal, buscando un eje vertebrador, donde al problematizar un

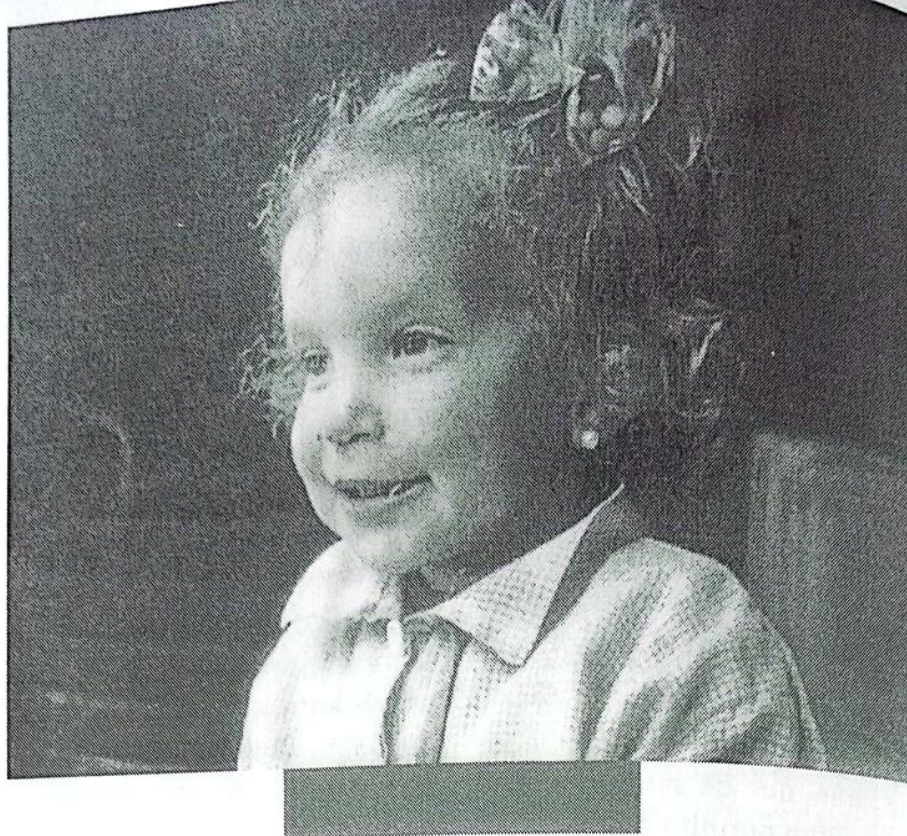
recorte de la realidad podemos investigar y construir el conocimiento a partir de allí y que le dé un sentido y dirección a la totalidad de la tarea que se realice en determinado período de tiempo.

El nombre que se les ponga a estas propuestas no es lo más importante, aunque podrían titularse "Proyectos de enseñanza y aprendizaje". Por las características que tiene el aprendizaje en los primeros años de vida, su vehículo principal es la acción, y es éste el punto que tiene en común con el concepto de proyecto:⁴ un hacer sobre el mundo, sobre el ambiente. Un hacer que, para el niño, en un principio no será anticipado y paulatinamente lo irá siendo. Proyectos de enseñanza y aprendizaje, porque será el docente quien pondrá la intención y el sentido de unidad de ese hacer, luego de "leer" y "decodificar" los intereses y "propuestas" de los niños (las cuales, en el maternal, se viabilizan a través de gestos y acciones y no sólo de palabras).

No será un hacer por hacer, sino que la acción, que es el vehículo para el aprendizaje, tendrá un sentido desde el docente y, poco a poco, desde el niño.

La planificación y sus elementos...

Los proyectos de enseñanza y aprendizaje son una forma de organizar la **planificación periódica** (aproximadamente dos semanas). Ésta se desprende de una planificación anual realizada para ese grupo, en la que se plantean los pro-



pósitos y contenidos a trabajar durante todo el año, algunos de los cuales no es necesario repetir en cada proyecto, dado que atraviesan la tarea durante el año. De más está decir que ambas responden a lo planteado en un diagnóstico grupal inicial.

Los **elementos que componen la planificación** se sustentan en supuestos teóricos, los cuales hacen que sean definidos de determinada forma. Explicitaremos algunos aspectos en relación con ellos.

Los **contenidos** (que fueron conceptualizados más arriba) son **qué se enseña**. Pueden organizarse en forma de **red de contenidos**, que muestra una secuencia didáctica. Las relaciones y jerarquías planteadas (los que están más arriba estarían más jerarquizados que los de abajo) no tienen que ver con los grados de inclusión de unos contenidos en otros.

Dado que se trata de una **red interdisciplinaria**, no se pueden jerarquizar los contenidos por el grado de abstracción. La jerarquía la da la mayor o menor relación del contenido con el eje seleccionado. La *jerarquización la pone el docente* en función de su intencionalidad pedagógica, de lo que desea trabajar con ese grupo.

Tampoco se trata de *redes conceptuales*, como en otros niveles de enseñanza. Los contenidos que aquí aparecen son tanto conceptuales como actitudinales y procedimentales, siendo los primeros los menos frecuentes.

Los **propósitos** son las intenciones educativas, el **para qué**. Incluyen los contenidos y marcan el trayecto que se pretende recorrer. La inclusión del docente en su formulación (favorecer, etc.) tiene que ver con una postura de involucrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

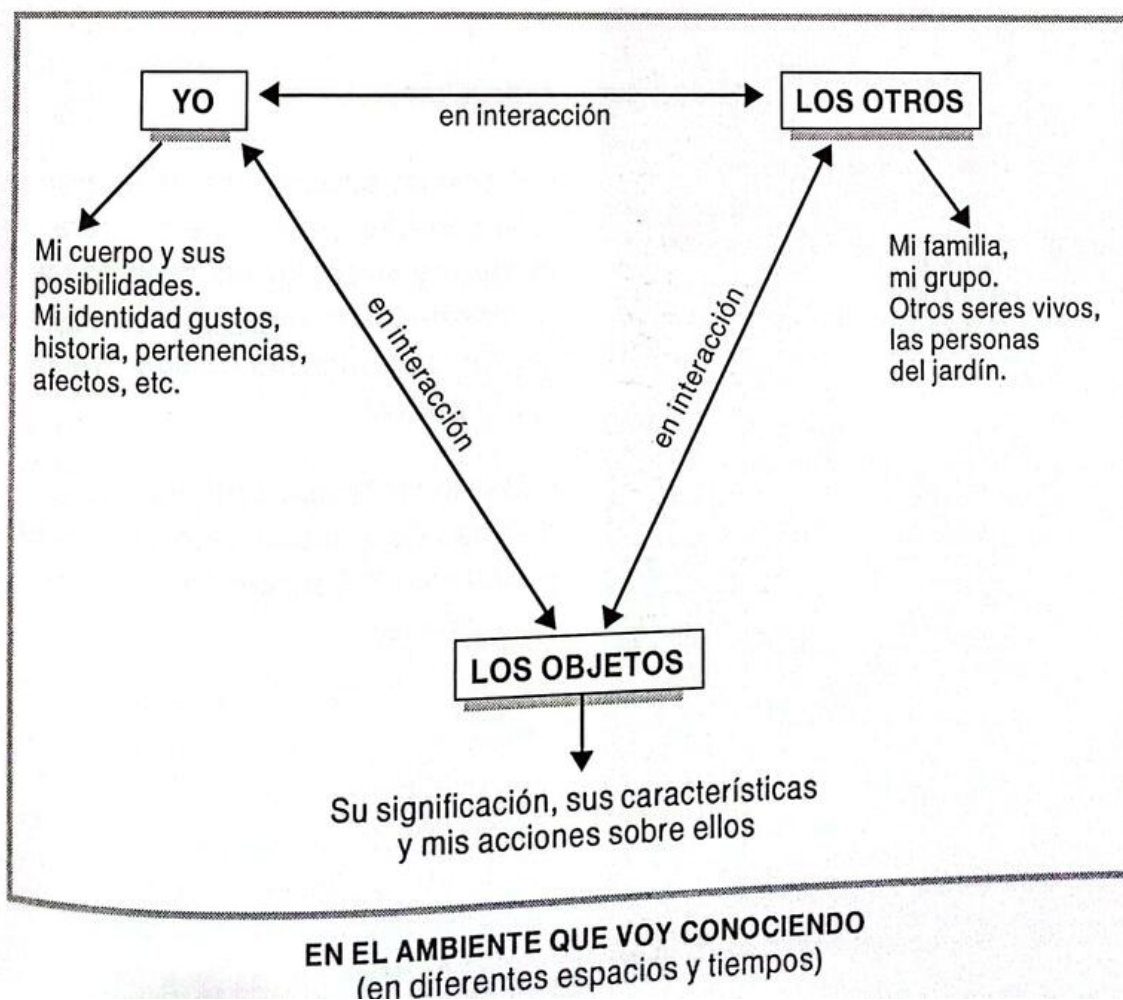
En relación con lo anterior se fundamenta la inclusión de **estrategias metodológicas**, que son el "**cómo del docente**" para transitar por el camino de los propósitos, "enseñando" esos contenidos.

Las **actividades**, por una tradición del Nivel Inicial, son lo que más claro tenemos: **qué harán los niños**. Aquí surge una reflexión. Al leer muchas planificaciones de docentes se encuentra en este punto, por ejemplo, "jugaremos con agua", "miraremos libritos", etcétera. ¿No será importante diferenciar definitivamente el lugar del docente del de los niños?. Más allá de que se participe en las actividades, *la intervención del docente es otra*. La **forma** de escribirlo, aunque sólo sea una "forma", dice algo...

La **evaluación** es fundamental. Si es posible, una evaluación diaria, que vaya replanteando lo planificado y oriente la tarea. Al finalizar el proyecto, una evaluación de éste, tomando como eje los contenidos, permitirá plantear la tarea futura. Al tratarse de planificaciones abiertas, la evaluación es imprescindible para ajustar y replantear.

¿Por dónde empezar?

Ya se ha fundamentado la necesidad de tomar al ambiente como eje organizador. Teniendo en cuenta la complejidad de ese ambiente, se propone ir realizando **recortes** del mismo, como aproximaciones sucesivas a sus diferentes elementos en relación con la acción del sujeto, y tomar esos recortes como ejes integradores de contenidos y de propuestas didácticas.

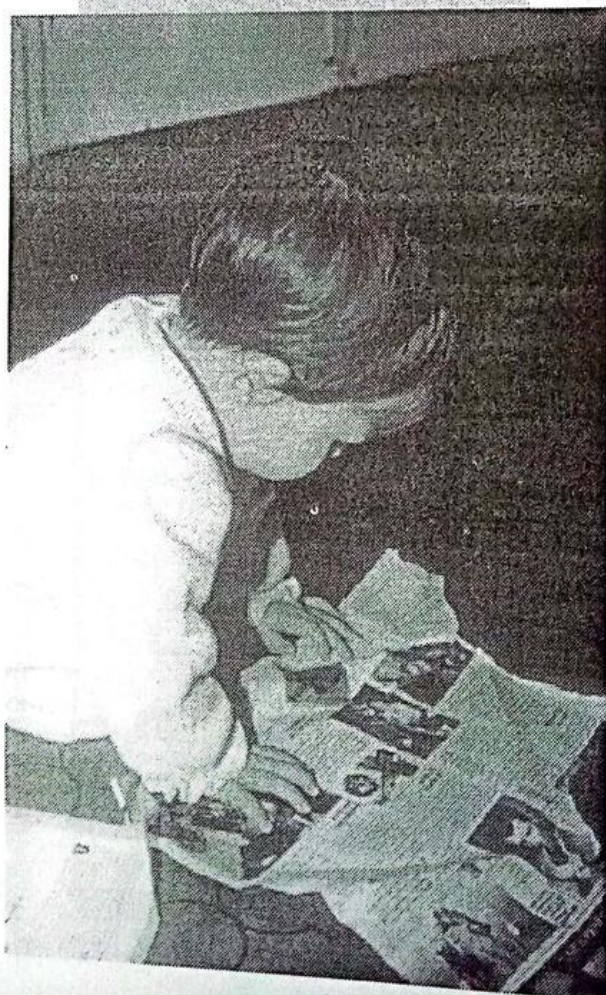


En el cuadro anterior, se ve como posibles recortes el tomar **el yo, los objetos o los otros**.

El enfocar hacia uno de ellos no significa que los otros quedarán sin considerarse. Significa jerarquizar esos contenidos durante cierto período de tiempo.

Luego de haber seleccionado el recorte, teniendo en cuenta los contenidos a trabajar y la intención, se plantea el proyecto.

Sería esperable que a lo largo del año se trabajen proyectos que tengan que ver con los tres recortes, para dar integralidad a la tarea. En las tres salas de jardín maternal es posible plantear proyectos desde cualquiera de los tres ejes.



A continuación se transcriben, como ilustración de lo expuesto, dos planificaciones de distintas salas y desde diferentes recortes. Las mismas fueron realizadas por docentes de jardín maternal.

En estos proyectos aparecen explicitados los propósitos, contenidos y actividades relacionados directamente con ellos. Durante ese período de tiempo se realizarán otras actividades que apunten a otros contenidos que, en este caso, no se incluyen.

Algunas propuestas

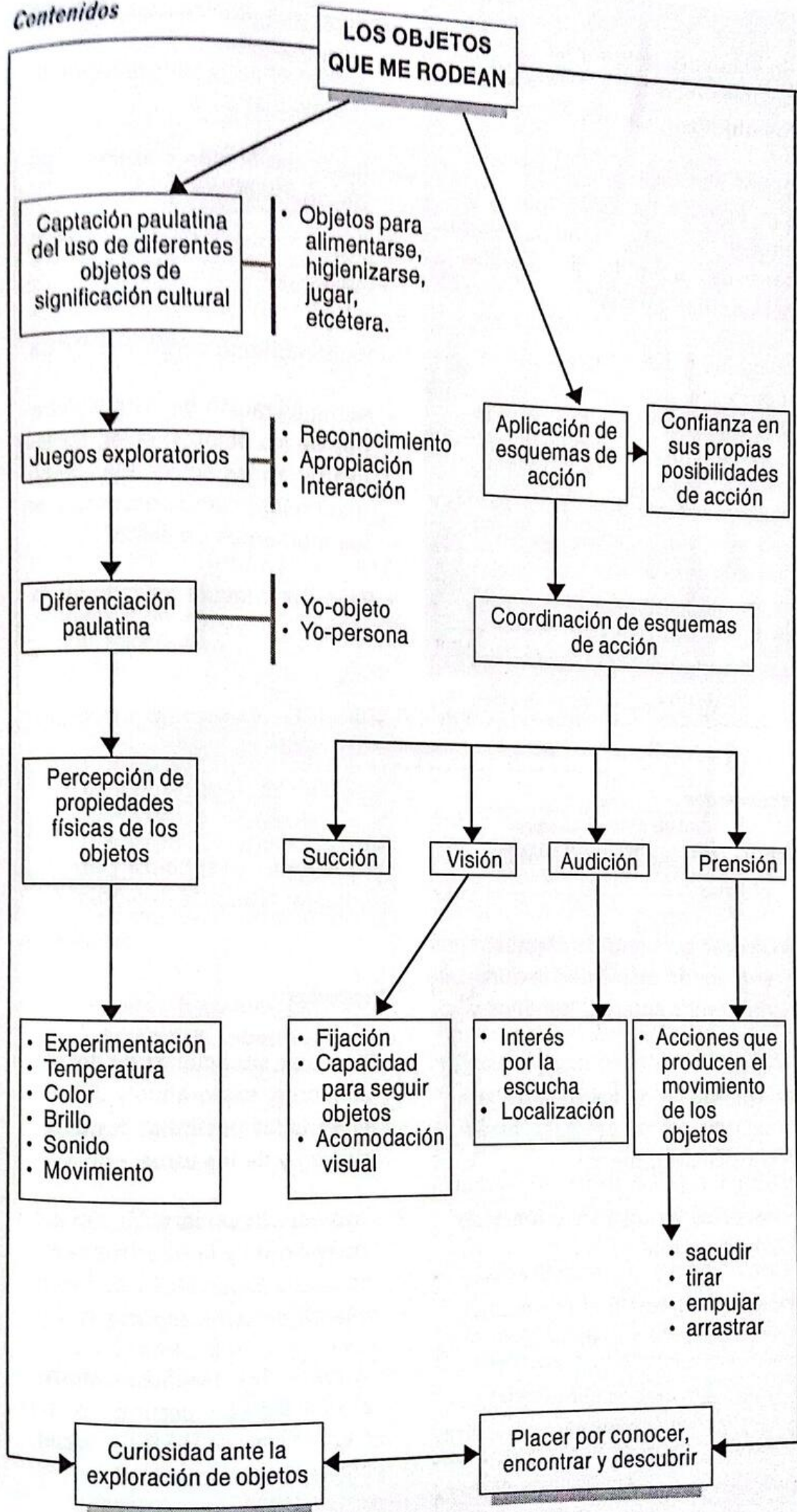
Sala: de bebés.

Recorte: Los objetos.

Proyecto de enseñanza y aprendizaje: "Los objetos que me rodean".⁵

Propósitos

- Propiciar situaciones de interacción con diferentes objetos, para percibir y vivenciar las propiedades físicas de los mismos, así como la captación paulatina de su significación cultural.
- Favorecer la coordinación de esquemas de acción que permitan la paulatina diferenciación entre medios y fines.





Actividades

- Colocar cascabeles en muñecas y piernas.
- Ofrecer variedad de objetos: con sonido, de diferentes texturas, de diferentes colores, tamaños y formas.
- Exploración de los objetos: tirar, sacudir, frotar, empujar, arrastrar, chupar, mirar.
- Hacer sonar un objeto fuera del campo visual.
- Buscar objetos que se encuentren a cierta distancia.
- Jugar con globos semiinflados, con distintos elementos adentro.

- Jugar con objetos con cordeles.
- Buscar objetos semiescondidos (indicios).
- Jugar con el niño a aparecer y desaparecer.

Estrategias

- Disponibilidad corporal y lúdica.
- Nominalización de las propiedades de los objetos: color, temperatura, en las actividades de alimentación, cambiado, etc., y en los momentos de juego.
- Permitir y favorecer la exploración.

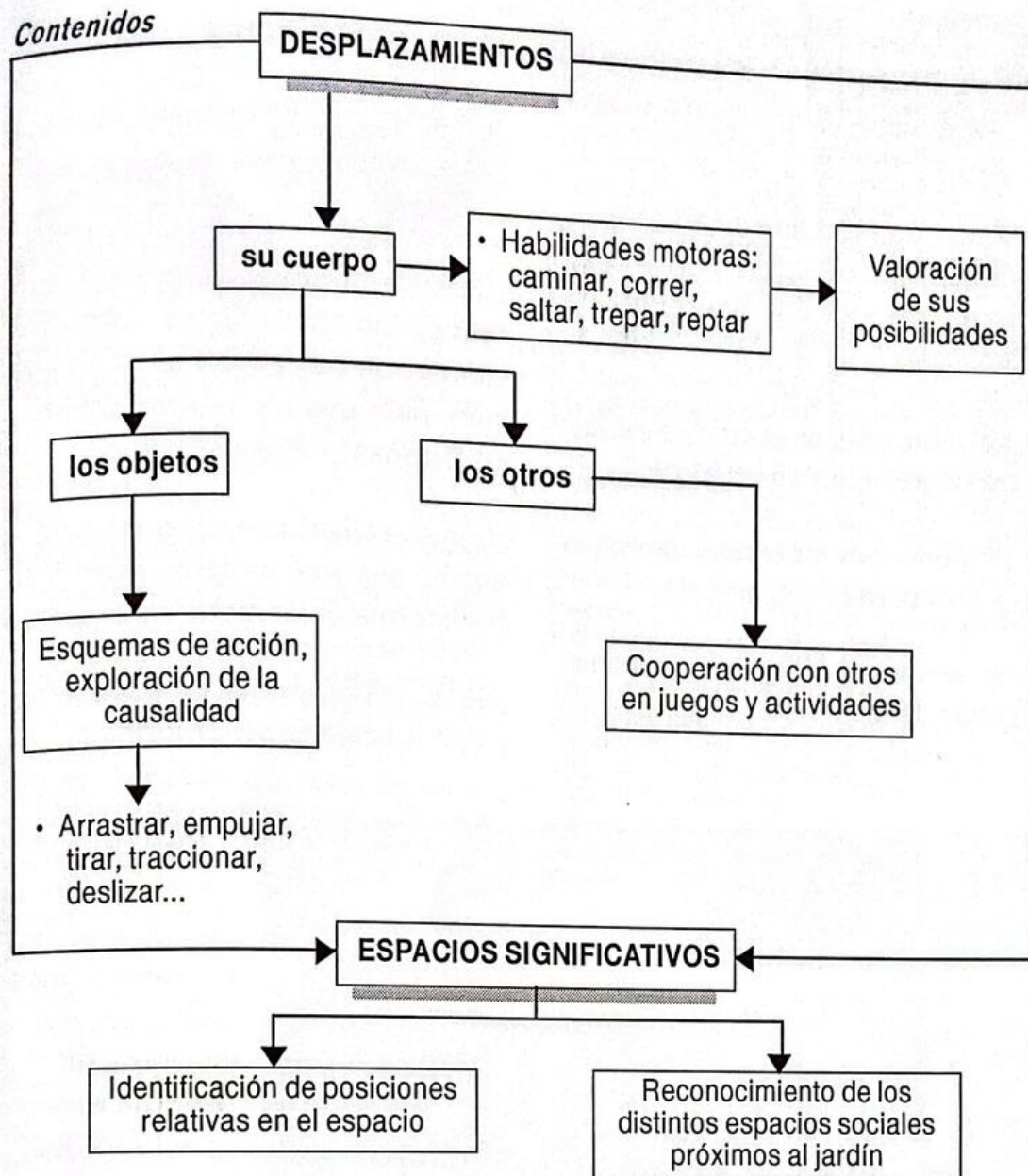
Sala : 2 años

Recorte: Yo. Mi cuerpo y sus posibilidades.

Proyecto de enseñanza y aprendizaje: "Desplazamientos".⁶

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.



Actividades

- Desplazarse (caminar, correr, etc.) descalzos. Libremente, con acompañamiento rítmico.
- Caminar descalzos sobre harina, dejando huellas.
- Sobre el piso empapelado, los pies con témpera, sellar el caminar.
- Llevar a un compañero de diferentes formas, a upa, a caballito, etcétera.
- La docente lleva a los chicos de diferentes formas (en los hombros, etc.).
- Hacer construcciones y desplazamientos colectivos: trenes, rondas, etcétera.
- Acciones con objetos: cajas, bloques, pelotas, juguetes con cuerdas, etcétera.
- Llevar los triciclos (o pretriciclos) al jardín y jugar entre todos.
- Juegos con carros y carretillas.
- Desplazamientos en espacios libres, parcializados y obstaculizados.
- Transportarse en grupo sobre telas grandes.

- Salir del jardín e ir de visita a las casas de los compañeros (cercas al jardín).
- Pintar con rodillo sobre suelo empapelado.

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.

Preguntas finales

¿Cómo explicitar en una planificación la importancia de la relación vincular?

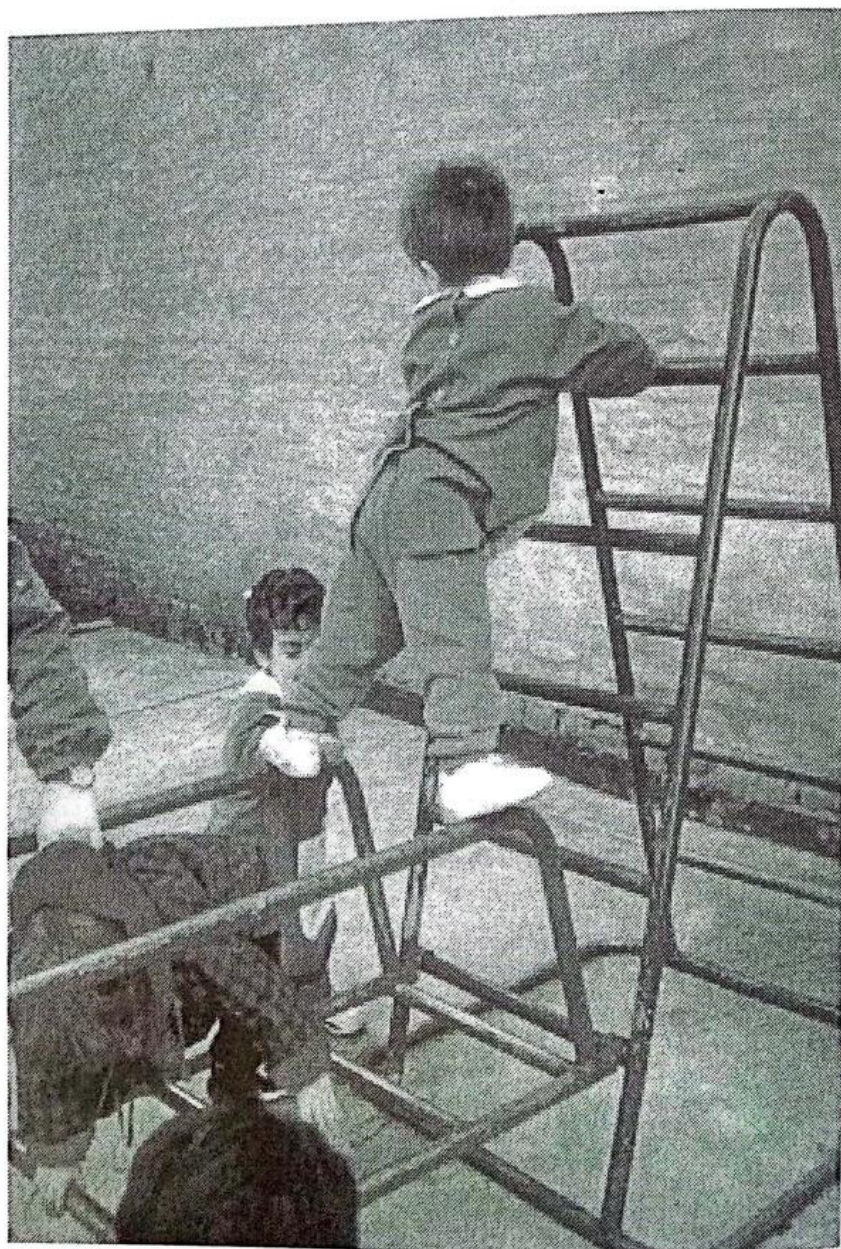
¿Cómo jerarquizar e imprimirle un **real** sentido pedagógico a las actividades de cuidados y alimentación, para que no se transformen en "rutinas" tediosas?

¿Cómo realizar la evaluación para que no sea sólo un formalismo y se transforme en el motor de la tarea?

¿Serán los proyectos de enseñanza y aprendizaje la mejor forma de diseñar la tarea y explicitar su finalidad?

Cuanto más se profundice, más preguntas se encontrarán, pero ¿no es acaso esta actitud de "curiosidad" la que se desea generar en los alumnos? ¿No es preguntando de la única forma que se puede aprender?

Para finalizar, una frase que anima a seguir preguntando: **"La duda es un estado incómodo, la certeza es un estado ridículo".⁷**





NOTAS

1. Registro realizado en el jardín Collage, de Bariloche.
2. Registro realizado en el jardín Collage, de Bariloche.
3. Un intento de ello representa el Anexo curricular para el jardín maternal, de la provincia de Río Negro, el cual es tomado como referencia para la propuesta de planificación.
4. "Un proyecto es el producto de una negociación destinada a producir una actividad de conjunto que pueda satisfacer los deseos individuales, al mismo tiempo que cumplir fines sociales. La pedagogía de proyectos presenta dos importantes ventajas: no atomiza el aprendizaje y da a esta actividad de aprender un sentido nuevo, proyectando los saberes a una situación problemática por resolver. El educando no desarrolla los contenidos por ellos mismos, sino que descubre inmediatamente su finalidad empleándolos en acción" (Tochon, Francois, V., *Organizadores didácticos. La Lengua en proyecto*, Buenos Aires, Aique, 1994).
5. Planificación realizada por el equipo docente del jardín de la Luna, de Santa Fe. Directora, Leonor Maffucci; asesora pedagógica psicóloga Silvana Williner; docente a cargo de sala de bebés, María Carla Miani.
6. Planificación realizada por las profesoras de Nivel Inicial Marcela Martínez y Alba Salese, del Jardín Mundo Nuevo, de S. C. de Bariloche.
7. Santos Guerra, Miguel Ángel, "Curso sobre Evaluación", Bariloche, agosto, 1998.

Elisabeth Inés Marotta es licenciada en Psicopedagogía y profesora en Educación Preescolar. Se desempeña como directora de la Escuela Infantil Mundo Nuevo y como Profesora de Didáctica, en el área de Ciencias de la Educación, en la carrera de Nivel Inicial del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de Bariloche, provincia de Río Negro. La autora agradece a las docentes de los jardines maternales que le posibilitaron la socialización de sus propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertolini, P.; Frabboni, F., *Nuevas Orientaciones para el Currículum de la Educación Infantil*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Coll, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Denies, Cristina, *Didáctica del Nivel Inicial*, Buenos Aires, El Ateneo, 1990.
- Harf, Ruth; Pastorino, Elvira y otras, *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo, 1996.
- Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente Bariloche, "El jardín maternal: primer eslabón educativo", Curso de perfeccionamiento a distancia para jardines maternales de la provincia de Río Negro, Módulos I, II, III, Bariloche, 1994.
- Jaitin, Rosa, *Apoyos grupales en la crianza infantil*, Buenos Aires, Ed. Cinco, 1987.
- Marotta, Elisabeth, "Enseñar y aprender en el jardín maternal. ¿Enseñar?", en "El jardín maternal: primer eslabón educativo", Curso de perfeccionamiento a distancia para jardines maternales de la provincia de Río Negro, Módulo II, Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente, Bariloche, 1994.
- Piaget, Jean, *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.
- Provincia de Río Negro, *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*, 1997.
- Provincia de Río Negro, *Anexo curricular específico para jardín maternal (Versión 1)*, 1995.
- Ramírez, Paula, "El currículo en el jardín maternal como problema", en "El jardín maternal: primer eslabón educativo", curso de perfeccionamiento a distancia para jardines maternales de la provincia de Río Negro, Módulo II, Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente Bariloche, 1994.
- Rebagliati, María Silvia; Luseti, Liliana; Bahamonde, Nora, "Y entonces... ¿qué contenidos?", en "El jardín maternal: primer eslabón educativo", Curso de perfeccionamiento a distancia para jardines maternales de la provincia de Río Negro, Módulo II, Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente, Bariloche, 1994.
- San Martín de Duprat, Hebe; Malahovich, Ana, *Pedagogía del Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Solé I Gallart, Isabel, "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 188.
- Spakowsky, E.; Label, C.; Figueras, C., *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*, Buenos Aires, Colihue, 1996.
- Tochon, Francois V., *Organizadores Didácticos. La lengua en proyecto*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Vigotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Educación psicomotriz

Aportes para la intervención docente

MARÍA ESTHER RODRÍGUEZ

La educación con enfoque psicomotriz contempla el desarrollo integral del niño, atendiendo a sus aspectos físico, intelectual y anímico, pero con un criterio de globalidad estructurante del ser.

La maestra del jardín maternal, que cumple funciones de crianza, lo hace imprimiendo la intencionalidad pedagógica afín a su rol. Para contribuir a la construcción de ese rol se toman aspectos derivados de la práctica psicomotriz, en especial, las conceptualizaciones acerca de las funciones y juegos de crianza desarrollados por Daniel Calmels, de quien se anticipan, en este trabajo, materiales de próxima publicación.

Vincular la vida cotidiana a la realidad del jardín implica un paso en la transformación educativa, que preconiza construir un puente entre la escuela y la vida.

Una señora que tenía un hijo de un año se acercó al sabio y le preguntó:

- Maestro, ¿cuándo debo empezar a educarlo?

- Llevas un año de atraso –le respondió el sabio.

De 'guarderías' a 'jardines maternos'

Cambia, todo cambia....

Desde su origen como 'guardería', el jardín maternal ha ido, y continúa aún, evolucionando al compás de las demandas que la dinámica societaria va imponiendo.

Las modificaciones, producidas tanto en lo estructural como en lo funcional, con una marcada tendencia al aumento de la intencionalidad pedagógica y de la 'profesionalización' de sus actores; han ocasionado, incluso, su justificada mención en diseños curriculares para el Nivel.

Pero no todo cambia de la misma manera...

Esta continua evolución coloca al jardín maternal en un estado de 'transición', que se verifica en la variada gama de 'ofrecimientos', apoyados en otras tantas variadas premisas básicas (implícitas o explícitas) que rigen los destinos de cada institución. En efecto, encontramos jardines maternos que, respondiendo a demandas de distintos sectores, coexisten aportando opciones diversas.

Así, encontramos instituciones que consideran preponderante el cuidado físico de los niños, al mismo tiempo que brindan un clima de afecto seguro, invocando que su rol es el de suplantar por intervalos regulares a la familia, y ejerciendo las funciones de crianza en su ausencia.

En el otro extremo del abanico de ofrecimientos, se encuentran aquellas instituciones que se asumen con una clara identidad educativa. En ellas prima la intencionalidad pedagógica que es precisa en cuanto a objetivos y contenidos a enseñar. Sin dejar de cuidar las necesidades básicas de los nenes, no dudan en afirmar que sus funciones se relacionan con el 'enseñar' y no con el 'criar'.

Las oscilaciones entre las posiciones extremas y sus variables intermedias dan lugar a distintos tipos de intervenciones docentes que otorgan, a su vez, una modalidad característica al rol.

Las diferentes posturas contienen, sin embargo, consideraciones en común, vitales para el nivel, en las que basan sus prácticas. Éstas se relacionan con:

- ◆ La importancia otorgada al cuerpo del niño y sus cuidados.
- ◆ El lugar de privilegio que se otorga al juego como actividad primordial que comienza en esta etapa.
- ◆ La trascendencia que adquiere el accionar del adulto como propiciador de las primeras experiencias del niño.

Cuerpo, juego, y relación adulto-niño

En el jardín maternal, más que en cualquier nivel educativo, se impone una **relación adulto-niño**, en la que **el cuerpo** se pone en **juego**, lo que se expresa familiarmente en la frase: "Con los nenes hay que poner el cuerpo".

Pero, ¿de qué cuerpo hablamos?

*"Cuando hablamos del cuerpo
hay que elegir:
entre la pisada, la huella y el pie.
Siempre está el riesgo de terminar
hablando
Del zapato."
(D. Calmels, Cuerpo y saber)*

El grito del nacimiento (según la mística milenaria, el grito del alma que anuncia, angustiada, el inicio de su exilio en el cuerpo), preludia el comienzo del peregrinaje..., de la búsqueda de diferenciación hacia la completud del ser, atraído a su vez por la segura indiferenciación que lo unifica con su primario objeto de amor.

"El yo es ante todo un yo corporal" (afirmó Freud en *El yo y el ello*), haciendo hincapié en las sensaciones corporales emanadas de la superficie del cuerpo.

Más tarde, Lapierre avanza en el concepto: *"El yo corporal no es solamente una superficie sino también un volumen, no sólo un continente, sino también un contenido..."*, y puntualiza luego, basándose en concepciones de Rogers: *"Nada puede integrarse realmente al ser, sin pasar primero por su organización tónico-emocional"* (*Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*).

También Pichon Riviére aporta: *"Toda categoría cognitivo-afectiva es resultante de una interacción que comienza teniendo una inscripción corporal a nivel intrauterino"*.

Estamos frente a un ser de cuya existencia, entonces, da cuenta su cuerpo, en permanente construcción. Su cuerpo, sus producciones y sus medios de expresión. Con sus necesidades que requieren ser satisfechas, y de cuya resolución quedarán inscriptas huellas a nivel tónico-emocional.

Esta mirada nos conduce a pensar en términos de "globalidad":

"El punto de partida de la educación psicomotriz debe ser la educación y desarrollo del yo corporal integrado por la interacción compleja de la motricidad, inteligencia y afectividad" (Dalila Costallat, *La entidad psicomotriz*), que marchan imbricada y no paralelamente.

Antes de acceder al lenguaje, el niño habla con el cuerpo. Para lograr un vínculo significativo con él, debemos entonces utilizar su lenguaje, y "hablarle" desde nuestro cuerpo.

Trabajaremos entonces, con y en el cuerpo del niño, atendiendo no sólo a sus posibilidades instrumentales, sino también a sus modalidades, a sus gestos, a su actitud postural. A ése, su lenguaje propio..., ése del cual podemos decir *"que da cuenta de cómo, lo que siendo del orden de la especie (lo general), se constituye en un orden individual (lo particular)"* (Leticia González). Ese 'modo de ser' del cuerpo que confirma su ser.

Esta mirada más abarcativa y profunda nos permitirá ir más allá, cuando vemos, por ejemplo, que dos niños trepan a un tobogán. Ambos pueden hacerlo, ambos pueden hacerlo incluso alternando los pies al subir. Podríamos inferir que se trata de dos acciones similares. Sin embargo, podemos "leer" algo más en cada uno, que lo hará particularmente único. Si ríe estrepitosamente, si mira para abajo con temor a caer, si mantiene las manos crispadas aferrándose a los barrotes, si mantiene los hombros alzados y tensos, si necesita de nuestro contacto físico, si le alcanza con el sostén de nuestra mirada...

Esa infinidad de peculiaridades que tomemos en cuenta nos harán saber realmente sobre el cuerpo de cada niño, trascendiendo su organismo. Y ese saber nos llevará, a la vez, a poder realimentar nuestra estrategia de acción con él.

¿Cómo entendemos la relación adulto-niño?

Para abordar esta temática, así como posteriormente la relaciona da con el juego, me basaré en los conceptos que Daniel Calmels desarrolló en el campo de la terapia psicomotriz.

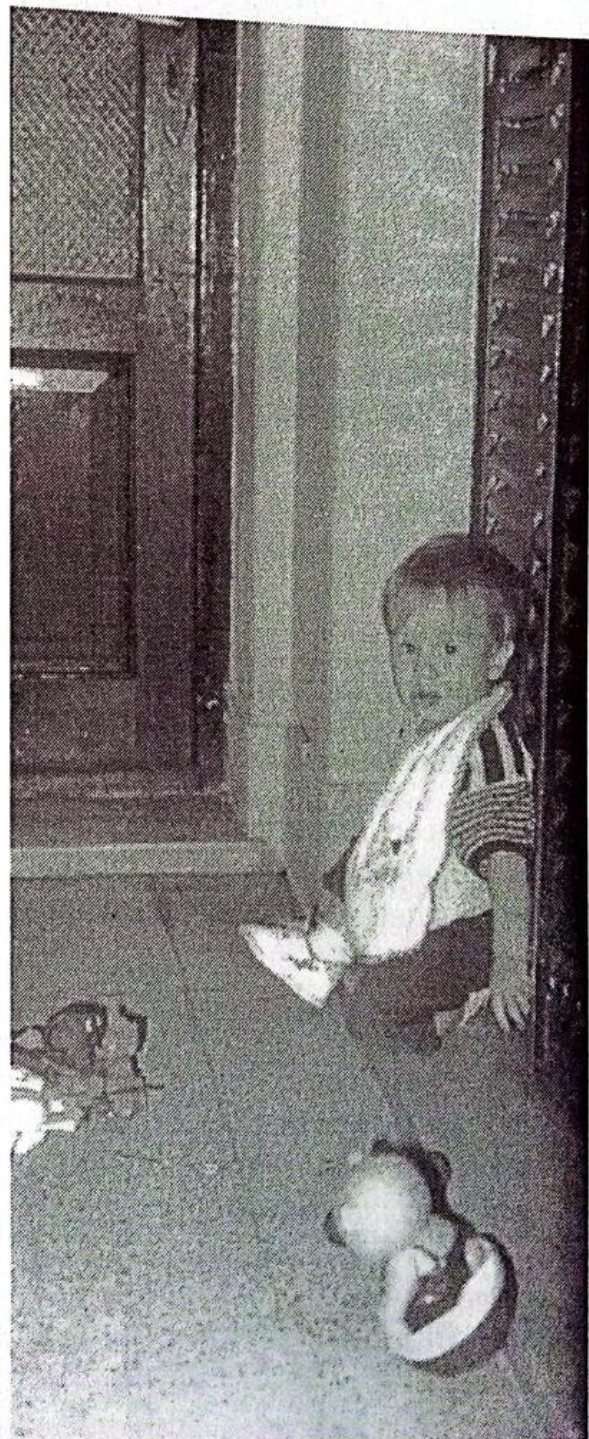
¿Qué experiencia trae el niño al ingresar al jardín maternal?

El cuerpo al que aludíamos en el punto anterior se construye a partir de las denominadas "funciones de crianza", que forjarán la actitud psicomotriz, que no es otra cosa que *"esa manera particular que toda persona tiene de contactarse con otros cuerpos, de establecer vínculos más o menos estrechos o distantes; que lleva incorporada la historia del vínculo establecido en su crianza, historia también construida a través de un hacer específico llamado juego"*.

En este sentido, cuando ingresa un niño al jardín es importante indagar al recoger los datos para hacer la anamnesis acerca de la resolución de las funciones de crianza en el hogar.

Las funciones de crianza toman sus nombres de la 'predominancia' de una modalidad de contacto corporal que el adulto lleva a cabo con el niño.

Tienen una evolución espiralada, no caducan sino que se transforman, no permanecen sino que se enriquecen. Dice Daniel Calmels: *"La predominancia del ejercicio de una nueva función no anula el ejercicio de la anterior, sino que la complementa, integrándose a ésta y modificándola, así esta función encierra, potencialmente, la posibilidad de desarrollo de la función siguiente"* (Del Sostén a la Transgresión).



una sensación de seguridad. Pero a menudo se abusa de ellas, bajo el pretexto de que los nenes necesitan 'lo conocido' para sentirse tranquilos. En realidad, lo que sucede a veces es que, en realidad, a quien producen tranquilidad es a la maestra, que mantiene el dominio de la situación más fácilmente.

Las rutinas relacionadas con los ritmos biológicos y la higiene sin duda deben preservarse. Pero en educación, en realidad, cuando una actividad o estímulo se convierten en rutinarios no afectan a los sentidos y a las emociones, produciendo un adormecimiento del estado de alerta necesario para el aprendizaje.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que, en la sala maternal, las distintas intervenciones se entrecruzan, ya que, por ejemplo, el sostén para un nene puede implicar al mismo tiempo una provocación a otro, haciendo más compleja la red vincular y favoreciendo las interacciones entre pares.

Sostener, acompañar, provocar y... ¿abrimos la puerta para ir a jugar?

El juego... ese sanatorio del alma... esa enfermería del cuerpo...

Así como hay diferenciadas funciones de crianza, que pertenecen al orden de lo cotidiano, del acontecer cultural, ¿podemos hablar de juegos de crianza, que involucren al adulto y al niño en un mismo momento de juego? Y en tal caso, ¿podemos utilizarlos en el ámbito educativo?

¿Qué son los juegos de crianza?

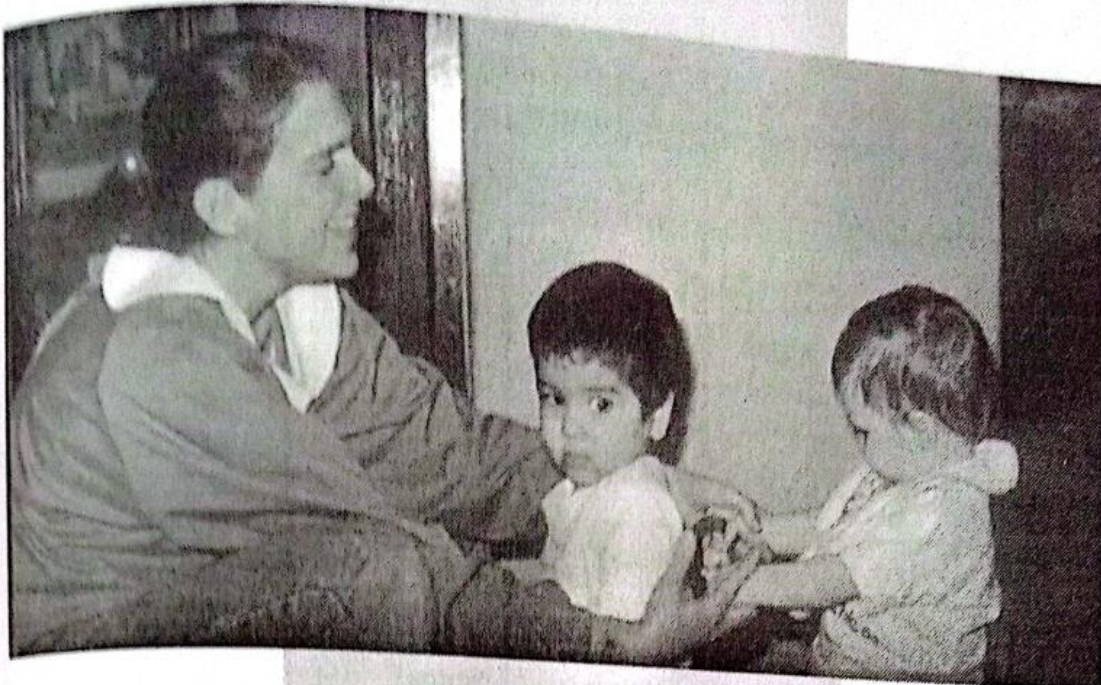
Según expresiones de Daniel Camels:

"Estas reflexiones sobre los juegos de crianza están hechas tomando los fenómenos de la cotidianidad, de lo sentido como común y familiar. Indaga en relación con el adulto y el niño, tal como se muestran en nuestra sociedad, sabiendo que tienen rasgos comunes a otras formas culturales. Este texto tratará de lo obvio, de lo que no es sometido a preguntas... Fenómenos tan familiares que resultan desconocidos, la común ignorancia de los sentidos, la cual no es necesaria explicar."

(Breve síntesis de *Juegos de Crianza*, Daniel Calmels, de próxima publicación.)

Los juegos de crianza son aquéllos compartidos por adulto y niño, eminentemente corporales:

- se transmiten generacionalmente;
- han sido creados a partir de un encuentro, de una necesidad;
- son espontáneos, no requieren una explicación verbal previa de lo que se va a hacer;
- son vitales en la organización de un estilo motriz;
- son la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, de la adolescencia y de la vida adulta. Se inician con el contacto corporal niño-adulto, se trasladan a los juegos de la plaza, y, posteriormente se hacen evidentes en juegos y deportes de vértigo, destreza y velocidad;
- son juegos generadores, en tanto fundantes de múltiples modalidades de juego corporal.



Los juegos elementales de crianza pueden distinguirse como:

◆ Juegos de sostén:

"El niño pequeño en los brazos del adulto puede funcionar como un disparador de sus antiguas vivencias, de cuando era sostenido en brazos. El adulto con un niño en brazos recrea el código de sus antiguos, pone en funcionamiento su saber en actos. El adulto con el niño en brazos lo hace mecer, girar, elevar, caer. Aquí, la caída y el desprendimiento son ilusorias, jugadas, falsos riesgos. Los juegos de sostén exorcizan el demonio de la pérdida. Para temer no es necesario que algo ocurra, el miedo nace del presagio, del pre-sentimiento, del temor a que algo malo ocurra."

◆ Juegos de ocultamiento:

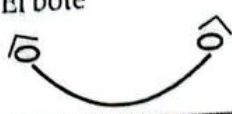
"Son aquéllos cuya característica radica en que una o varias personas se esconden y una debe descubrirla. También la dinámica puede

incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos... Son juegos de puesta en funcionamiento de la observación, a partir de extremar la atención, ubicada principalmente en la visión y la escucha." El juego de la sabanita, que surge de manera casual al taparse el bebé la cara con ella, constituye el preludio de estos juegos, al ser incentivado por los padres. "De aquí en más, ocultarse, esconderse, será 'cubrirse'; y desocultarse, encontrar, será 'des-cubrir'."

◆ Juegos de persecución:

"Hacen referencia al ejercicio de funciones básicas de ataque y defensa, a la búsqueda de estrategias, permitiendo la simbolización del 'agresor' y el 'agredido'. La ansiedad que produce el acorralamiento alterna con el alivio que genera el refugio, el espacio 'salvador', que espontáneamente los niños denominan la 'casa', haciendo referencia al lugar de la seguridad."

Cuadro N° 1 JUEGOS DE SOSTÉN

EL NIÑO SOSTENIDO POR EL ADULTO		EN LA PLAZA	EN EL SUELO	EL ADULTO
MECER	El bote 	Hamaca	Balanceos: • sentado • parado	El gusto por los juegos de velocidad, por los bailes y parques de diversiones. Los deportes que implican vértigo, escalamiento, saltos ornamentales, etcétera. Las mecedoras.
GIRAR	El avioncito 	Calesita	Girar: • sentado • parado	
CAER (desde un sostén)	Lanzar y tomar al niño desde los brazos, desde la mesa, desde un muro, etcétera 	Tobogán	Saltos	
SUBIR Y BAJAR	Caballito: • sobre el empeine • muslos, rodillas 	Sube y Baja	Saltos	
TREPAR Y COLGAR	Caballito, cococho, babucha 	Trepadoras	Árboles, montículos, paredones	

Cuadro N° 2 JUEGOS DE OCULTAMIENTO

APARECER - DESAPARECER - OCULTARSE Y MOSTRARSE - PERDER Y ENCONTRAR LA PRESENCIA DEL OTRO

(El bebé se oculta) La sabanita	(Con relación a los objetos ¿Dónde está?) Esconder objetos pequeños
El cuco	Ante la vista del niño Entre la ropa, bajo el mantel
El escondite	¿En qué mano está? Los dos puños cerrados, en uno de ellos se esconde una moneda.
La escondida	Juegos de magia Hacer desaparecer objetos
Uno, dos, tres, coronita es (cigarrillo 43)	
El gallito ciego	
El cuarto oscuro	
La búsqueda del tesoro	

JUEGOS DE PERSECUCIÓN (ejercicios del ataque y la defensa)

Cuadro N° 3

83

DE LA INDEFENSIÓN AL EJERCICIO DE LA DEFENSA

• Que te agarro • Que te como	Verbalización	Nace junto con el cuco. En el refugio se espía. Se agarran los pies	• Perseguidor: Hace que grita Finge • Refugio: El cuerpo del adulto se abre para recibir y se cierra para proteger
• El monstruo • El lobo	Se simboliza al agresor		• Un perseguidor conocido • Un refugio: en el cuerpo o lugar sustituto (hueco, rincón, habitación)
• Manchas • Patrón de la vereda			• Un perseguidor conocido y elegido • Un refugio acordado y compartido
• Poli-ladron			• Un perseguidor como grupo (policía) • Un refugio: casa, guarida ↔ cárcel
• El indio • El quemado • Mancha pelota			• Un perseguidor con objeto • Refugio en uno mismo (correr, esquivar) • Perseguidor: un equipo ataca con un objeto • Refugio: compartido y abierto, vulnerable (inmovilidad, esconderse detrás de otros, esquivar)
• Juegos de pelota: * fútbol * rugby * básquet * handbol			• Ya no se ataca a uno, sino a un lugar. Queda el refugio vacío como representante y representando al otro equipo que cuida, que vigila, impide, defiende y ataca. Quien penetra, quien llega al arco, aro o campo, será el representante del otro.

El desarrollo de este tipo de juegos implica un compromiso corporal intenso por parte de la maestra, que estaría marcado por una franca actitud lúdica, pero recordando que el jugar de la maestra, a diferencia del jugar de los padres, es un "jugar interesado", en el sentido de que cada propuesta conlleva una clara intencionalidad pedagógica.

A medida que la evolución de los niños lo permita, comenzará su retiro corporal (lo cual no significa en modo alguno anularlo, sino graduarlo).

El contacto se mediatizará con objetos.

En los juegos de sostén: sábanas, sogas, hilos, cintas; y luego mecedoras, hamacas, toboganes, trepadoras, calesitas.

Educación psicomotriz

Los juegos de ocultamiento se sofistican: las grandes cajas y telas que cubrían y escondían cedían lugar a la búsqueda y descubrimiento de objetos escondidos bajo una lámina de acetato cubierta de espuma, reconociendo auditivos en el encontrar objetos musicales escondidos, taparse los ojos y 'adivinar' quién me habla, a quién toco.

Los juegos de persecución devienen en juegos de estrategia reglados (en etapas posteriores).

¿Y el juego libre?, solemos preguntar...

El juego, cuando es tal, siempre es libre, de lo contrario, el nene hace como que juega..., un simple simulacro.

La maestra le provee el espacio y el tiempo, le ofrece juguetes y materiales inestructurados. En ocasiones se tratará de elementos absolutamente diferentes entre sí, en otras, de elementos que tengan grandes similitudes. A veces habrá muchos elementos, a veces muy pocos. ¿Las consignas? Bastará con un: "¡Miren!, la llave que abre la puerta para ir a jugar".

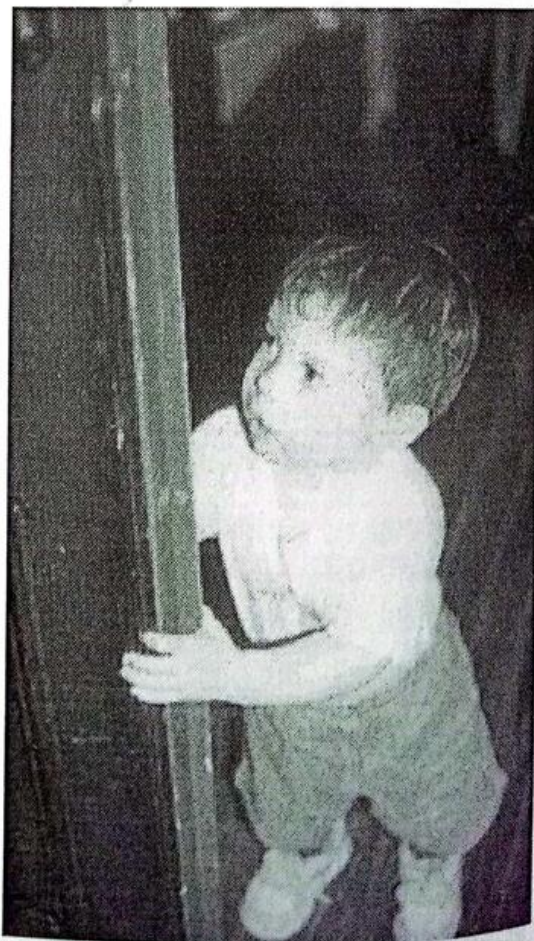
Durante el juego, la maestra jugará a veces, observará a distancia otras, y mantendrá en ocasiones una 'actitud flotante', caracterizada por un ingreso esporádico en el juego de un niño o de un grupo con un fin determinado, para volver a retirarse enseguida.

Pero, cuando proponemos materiales..., también hay matices ¿no?

Un ejemplo final para reflexionar a partir de lo expuesto anteriormente:

Dos observaciones en salas de dos años, dos enfoques:

- Sala "A": La maestra junta las mesas, sienta a los nenes alrededor. Anuncia que van a jugar con masa. Luego reparte un pedazo de masa a cada uno, diciendo que no comienzan a jugar hasta que todos tengan. Una nena pide más, la maestra le responde que a todos les da lo mismo. Los incentiva a experimentar, probar, muestra los logros de los compañeritos, alienta y estimula. Finalmente, pregunta si quieren guardar la masa en el frasco o si quieren exponer sus producciones en el estante.



● Sala "B": Los nenes están sentados en el suelo. La maestra coloca una gigantesca bola de masa en el medio de la ronda. Mientras se dirige a seleccionar la música, anuncia que van a jugar. Los nenes se acercan de distinta manera al material, sacan pedazos de distintos tamaños, uno saca para darle a otro. Prueban, amasan. La maestra va nombrando: ¡una pelota!, ¡un gusano!

Una nena y un nene juntan y separan sus masas, al compás de la música, y ríen. Otra pareja improvisada los imita..., la maestra saca un pedazo también y se acerca a una nena que golpea la masa contra el piso, sola. Extiende su masa y el gesto alcanza para que la nena imite el juego de las otras dos parejas.

"¿Nos juntamos todos y nos damos besos de masa?", invita la maestra.

Al cabo de un rato, todas las masas se encuentran y, finalmente, 'vuelven a su casa', a formar parte de la gran masa original.

Funciones de crianza y funciones educativas

¿Antagonismo, complementariedad o conjunción imbricada que se va diferenciando a la par que el niño crece?

La necesidad masiva y la extrema dependencia del bebé con respecto

al adulto hacen que la pregunta no carezca de sentido, ya que, en la práctica concreta, un observador desprevenido podría llegar a afirmar que no existen grandes diferencias entre el accionar de la madre y el de la docente a cargo de lactantes. Ambas mecén, arrullan, alimentan, cambian...

El mismo observador podría más fácilmente distinguir entre la acción materna y la intervención docente si se tratara de una sala de deambuladores.

Sin embargo, en ambos casos, encontraría notorias diferencias si tomáramos en cuenta la 'intencionalidad' y el monto de compromiso afectivo presentes en cada contacto con el niño, entre otras variables.

BIBLIOGRAFÍA

- Berges, Jean, "Algunos temas de investigación en psicomotricidad", *Cuadernos de terapia psicomotriz* N° 1 (Número especial de la Sociedad Internacional de Terapia Psicomotriz para países de lengua española).
- Calmels, Daniel, "Del sostén a la transgresión", en *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación especial*, 1990.
- Calmels, Daniel, *Cuerpo y saber*, Capítulos de psicomotricidad, Buenos Aires, D&B, 1997.
- Coriat, Elsa, *Psicoanálisis de bebés y niños pequeños*, Buenos Aires, de la Campana, 1996.
- Freud, Ana, *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*, Barcelona, Paidós, 1980.
- González, Leticia, en material de circulación interna, Escuela Argentina de Psicomotricidad.
- Lapierre, A., *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*, Bilbao, Desclée, 1997.
- Molina de Costallat, Dalila, *La entidad psicomotriz*, Buenos Aires, Losada, 1990.
- Moreau de Linares, Lucía, *El jardín maternal*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Wallon, *Los orígenes del carácter en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1982.
- Winnicott, D., *Los bebés y sus madres*, Buenos Aires, Paidós, 1991.

Los juegos en el maternal

PATRICIA LEÑERO

La autora destaca la importancia del juego desde los primeros momentos en la vida del niño. La constitución subjetiva y el desarrollo de la inteligencia son recorridos en los cuales las actividades lúdicas son fundantes. En la función de jugar, el adulto ocupa un rol primordial. Para un docente de jardín maternal reconocer esto desde su propia vivencia, desde su formación y su compromiso corporal y afectivo, le posibilitará elaborar las estrategias adecuadas en su labor cotidiana.

E

l juego es una experiencia creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida.

D. W. Winnicott

El juego es la manera vital de apropiarse del mundo que tiene todo niño.

Para él es la vida misma, en tanto y en cuanto sus adultos significati-

vos le permitan y le posibiliten un tiempo y un espacio donde pueda emerger su posición subjetiva.

Así como, desde que es pensado y deseado por sus progenitores, ya está presente el hijo, también en el momento del nacimiento se hará presente un niño cuyo lugar en esa estructura estará garantizado desde las paradojas en las cuales serán actores privilegiados los padres.

Presencia-ausencia, aparecer-desaparecer, acercarse-alejarse, apego-

desapego, alienación-separación, surgen como pares antitéticos, contradictorios, pero necesarios.

La pregunta es, entonces: "¿por qué nos detenemos a reflexionar, observar, y profundizar acerca de los juegos en los primeros años de vida?

- Porque desde que un niño se institucionaliza, desde que concurre al jardín maternal por elección y/o necesidad de los padres, los profesionales de la educación en este nivel pasamos a ser también adultos significativos de esos chicos durante su estadía en el jardín.
- En consecuencia, es necesario reconocerse como tales desde el rol, y discriminarse de los papás, acompañando a esa familia en lo que significa confiar a su hijo a esa institución.
- El acompañamiento, la capacidad de espera, la disponibilidad afectiva, la observación y las intervenciones respetuosas de los tiempos de cada niño, permitirán que aparezcan esas primeras acciones que lo conectarán con los otros, el espacio y los objetos del jardín maternal.
- Los docentes, desde su propia vivencia y su reflexión, pueden contribuir a que esa experiencia enriquecedora se desarrolle armónicamente.

Ante el desafío que implica la formación de docentes para este nivel, resulta importante destacar que, al elegir este tema, se plantean dos realidades que insisten y



existen: **teoría y práctica**. Al respecto, tomo palabras de D. Contrero: "*Probablemente estemos topando con un problema en sí mismo irresoluble y, por lo tanto, siempre recurrente. Al fin y al cabo, **pensar-hacer** son dos actividades humanas de naturaleza diferente, por lo cual el vínculo entre ambas es siempre tentativo, y siempre mejorable, nunca definitivo*".

Podemos estudiar numerosos autores y cada uno de ellos aportará a nuestra práctica, pero es necesario que cada docente haga su propia construcción.

Es posible que cuando se tienen estrategias estables, conocidas, su replanteo a la luz de nuevos aportes teóricos sea incómodo, pero no por ello descartable.

Para responder a la pregunta: "**¿a qué juegan los niños en el jardín maternal?**", podemos plantear un recorrido a través de conceptos del psicoanálisis, la psicomotricidad,

el constructivismo piagetiano y la psicología cognitiva.

El **psicoanálisis** nos acerca al lugar del niño como sujeto, en tanto es deseado por una madre y un padre; a cómo se constituye ese lugar de hijo; de qué manera el niño se conecta con los otros y los objetos, según ese vínculo primario, y las etapas por las que atraviesa la libido, energía vital, cuyo normal desarrollo será fundamental para el aprendizaje.

La función del jugar, cualquiera sea la corriente psicoanalítica de que se trate, es imprescindible para la constitución psíquica y la construcción del cuerpo simbólico. Y en ese jugar están implicados los otros.

Las etapas de la evolución de la libido, para S. Freud, nos aportan elementos teóricos que se plasman en la observación de determinados juegos que aparecen en la primera infancia. El concepto de objeto y espacio transicional de D. Winnicott es sumamente importante para entender la función materna y luego de los adultos significativos, en el juego y la creatividad del niño.

Las diferentes corrientes de la **psicomotricidad** resaltan también el juego como posibilitador de un desarrollo armónico de la doble triangulación: **hacer, pensar y sentir; los otros y los objetos-espacio-tiempo**. Esto significa una idea integral de cuerpo-mente, y en la medida en que esto se desarrolle, la relación del niño con el mundo incluirá a los otros y a los objetos, y a un conocimiento témporoespacial que le asegurará

el crecimiento en todos sus aspectos -afectivo, social, intelectual y expresivo-.

La teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor (M. Chokler), el apego, la comunicación y la exploración, nos aporta una mirada específica del rol del adulto en la formación de los niños de 0 a 3 años. Para la mencionada psicomotricista, la calidad de esos primeros contactos con la madre son los pilares del crecimiento posterior. Tomando dentro de su encuadre aportes de la psicología social, Chokler afirma que *"el aprendizaje es siempre el producto de un proceso vincular"*. El desarrollo se dará en camino de resolución de necesidades que van de la dependencia a la autonomía. Para que la interacción del niño con el medio sea exitosa, deben existir una serie de acciones complementarias tendientes a satisfacer esas demandas que vinculan al niño y al adulto recíprocamente. Estas acciones las denomina **organizadores**.

El primero de ello, **apego**, implica las conductas asimétricas niño-adulto, que necesitan de una distancia adecuada, pero que comprometen a ambos. La dialéctica apego-desapego será permanente y dará cuenta de la matriz primaria de este vínculo, determinando futuras relaciones. Las conductas de apego-desapego duran toda la vida. El segundo organizador, **exploración**, conecta al niño con el mundo externo. Curiosidad, búsqueda, manipulación, acciones que impulsan los objetos, hacen que el proceso de adaptación al medio se enriquezca y acreciente. El tercero,

comunicación, está presente desde que la madre tiene el bebé en el útero. Al principio es tónico emocional, y luego da lugar a otros mediadores, como la voz, la mirada, que favorecerán un dialogo fluido, asegurador. Tacto, voz, mirada, no hay una idea de jerarquización, sino más bien de interpelación permanente y una prevalencia de uno sobre otro según la edad.

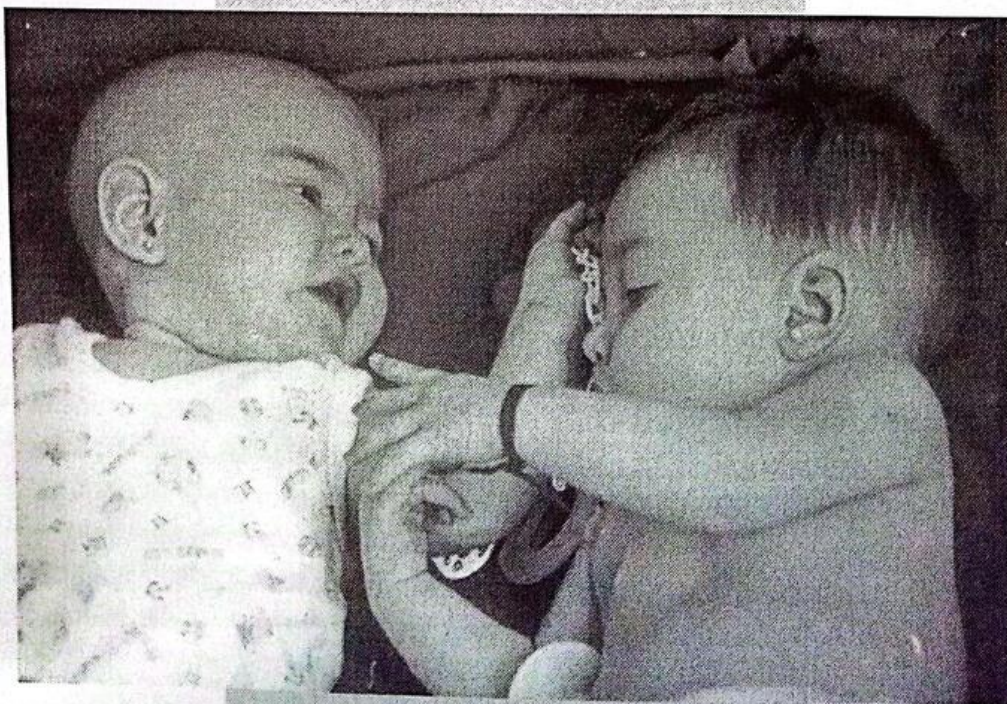
Por último, el cuarto organizador, el **equilibrio**, es producto de una síntesis de la interacción niño medio. De acuerdo con la calidad de esta síntesis, el individuo dará cuenta de su ser en el mundo.

Los estadios de la **construcción de la inteligencia** nos permiten acercarnos y analizar los diferentes momentos del juego y registrar acciones que pueden dar cuenta de la transferencia de las estructuras en el proceso del conocimiento. Cada estadio del período sensorio-motriz nos indica conductas observables, sucesivas, que ejemplifican

la manera en que se van construyendo las nociones de espacio, tiempo, objeto y causalidad, desde los primeros días de vida del bebé. A través de los mecanismos de asimilación y acomodación, el sujeto se relaciona con el medio, y en la medida que esas conductas aparezcan y se establezcan, serán el pivote para el desarrollo de función simbólica. Todo el emerger de esta nueva estructura se da evolutivamente en la edad en que los niños concurren al jardín, con lo cual, tanto la docente de maternal como la de jardín de infantes (3 a 5 años) debe agudizar la mirada sobre los inicios de la imagen, la imitación diferida, el dibujo, el lenguaje y el juego simbólico.

Por último, los aportes de J. Bruner acerca de los juegos y su implicancia en la adquisición del lenguaje son valiosos para reflexionar acerca del lugar del adulto.

La idea de **formato** como interacción rutinizada y repetida, en la



Los juegos en el maternal

cual el adulto y el niño hacen cosas entre sí y respecto del otro, en forma contingente -es decir, que las respuestas de cada miembro dependen de las respuestas previas del otro-, resulta interesante para, desde otra propuesta teórica, analizar y profundizar acerca de la relación niño-adulto. Para Bruner, estos formatos crecen, son modulares, dan lugar a otros más complejos y variados. Entre el niño y el adulto son asimétricos, o sea éste último puede servir como andamio, modelo o monitor, hasta que el niño logre el dominio deseado. La labor de andamiaje que realiza el adulto es imprescindible para el desarrollo de la identidad del niño y conocimiento del mundo.

Estos conceptos teóricos nos ofrecen elementos para analizar, conocer y reflexionar acerca de qué es un niño, qué idea del mismo sustenta nuestra práctica, y cómo podemos incluirlos en nuestras estrategias docentes.

Acerca del papel del docente frente al juego en maternal

Retomando las palabras de la introducción, en el **jardín maternal** somos adultos significativos para los niños, y en tanto tales, es preciso tener en cuenta que para trabajar con esta edad, nuestra disponibilidad corporal y psíquica y nuestra madurez afectiva van a estar más exigidas. El infante humano es, como sabemos, absolutamente dependiente cuando nace. La indefensión hace que nuestro compromiso sea mayor. En consecuencia, no bastará con satisfacer co-

rrectamente sus necesidades primarias, sino que nuestro papel, nuestro cuerpo, la mirada, la voz y el permiso de juego estarán comprometidos para ofrecer un espacio suficientemente bueno para la autonomía, las posibilidades lúdicas y el desarrollo armonioso e integral de cada niño.

Hay que destacar que cada sala del **jardín maternal** tiene características específicas, entonces ¿cómo intervenir en cada sala?, ¿qué progresión es la adecuada en la manera de ejercer esta función?

En la sala de bebés, se pondrá el acento en el sostén corporal, las manos, los brazos, un contacto tranquilizador, una atención **rigurosamente individualizada**; esto es, uno por uno, cada bebé con un acompañamiento único y específico.

Luego, en la sala de un año, prevalecerá el sostén de la mirada, acompañarlos en ese acercar-alejar, en los desplazamientos y la exploración, preparando un espacio facilitador con objetos que enriquezcan esa necesidad de correr, saltar, gatear, tocar, ensuciarse.

Por último, la sala de dos años ofrece la oportunidad de ir despejándose del sostén corporal, tan comprometido, o de la mirada permanente, dando lugar al sostén de la palabra, la envoltura del lenguaje. Son muchas las adquisiciones de este período para los chicos: lenguaje, control de esfínteres, oposición al adulto, mayor agresión, juego con los pares. Es preciso acompañar cada proceso particular, pero ya con el objetivo de que se vaya construyendo un grupo.

Más allá de la edad de los niños, hay ideas rectoras, prácticas, que deben plasmarse en el hacer cotidiano:

Organización del tiempo

Cuando la docente se hace cargo de una sala, tendrá que considerar pautas de la institución respecto de los horarios. Si no fuera así, ella misma debe organizarlos, teniendo presente las individualidades de cada etapa y a su vez cada grupo.

Por supuesto que, con los **bebés**, la organización estará basada en las demandas de cada uno, en relación con sus necesidades primarias. En este caso, contar con los elementos pertinentes, tenerlos a mano, ordenar el cambiador, exigir higiene y mantenerla, darán como resultado eficacia en el manejo de los tiempos y la posibilidad de contar con el valioso momento de dedicación a cada uno para la caricia, el juego, la nana.

En la sala de **un año**, es importante el orden, tener a mano los elementos de higiene y alimentación, pero la organización temporal incluirá progresivamente horarios estables grupales: merienda, aseo, patios.

En los intervalos se realizan propuestas planificadas según el grupo.

La sala de **dos años** exige el establecimiento de horarios estables, incorporados a la manera del resto de la institución, a efectos de organizar actividades de iniciación a las distintas disciplinas. Por otra parte, al aparecer el lenguaje como medio de comunicación docente-

niño y en forma generalizada, los mismos chicos anticipan estos horarios y los esperan.

Adecuación del espacio según la edad

Para que las posibilidades lúdicas se desarrollen, la docente adecuará **zonas de juego** apropiadas a cada edad.

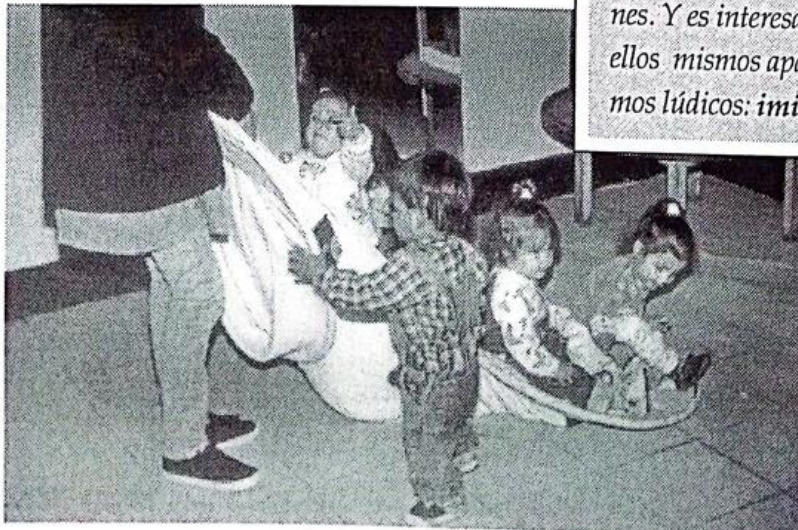
- ◆ Para una sala de **bebés** es ideal contar con un piso cálido, sin astillas, en lo posible plastificado, de goma o similar. Si no fuera así, debemos contar con suficientes colchonetas donde podamos dejar al niño seguro



y todas sus posibles variaciones, las cuales son acciones que naturalmente realiza el niño, y que con una adecuada intervención podemos enriquecer, a efectos de aprendizajes múltiples. El adulto puede favorecer estas acciones que realizan los niños seleccionando momentos y objetos adecuados; promoviendo dos mecanismos fundamentales para la integración mente-cuerpo: **exploración y repetición.**

Como elementos sugeridos podemos enumerar varios que, de manera privilegiada, tanto en el juego espontáneo como en el planificado, son facilitadores: cajas, palanganas, cubos de diferentes texturas y tamaños, telas grandes, pañuelos grandes, sábanas, papeles de diario, papel corrugado, pelotas en todas su variedades, botellas descartables con orificios, sin ellos, bancos largos bajos, baldes, sogas, elásticos, medias de nylon en desuso, papel higiénico, sombreros, máscaras, aros, túneles armados con la maestra, colchonetas, etcétera.

Por supuesto que el propio cuerpo del niño y el de la maestra son los primeros objetos puestos en juego desde que el niño ingresa al jardín maternal.



Registro de una maestra de sala de 1 año:

"Colgamos sabanitas de las sogas y nos escondimos.

Lara me busca y sonrío. Me escondo, los llamo. Joaquín corre y pasa entre las sábanas, repite esto muchas veces. Salomón lo imita, se encuentran, se ríen.

Fernando se esconde y sale. Carolina me tapa y luego nos escondemos juntas, salimos.

Salgo por otro lado, los llamo, Joaquín insiste con sus juegos de correr y Lara camina lentamente entre las sábanas. De a poco voy alejándome hacia otro rincón de la sala y ellos se van acercando a mí."

Como se puede ver, ésta ha sido una actividad propuesta por la docente, pero donde todos pudieron explorar desde sus posibilidades y su interés.

Desde su papel, en ningún momento se excluyó de la escena de juego, pero así también pudo registrar las acciones de los nenes individualmente, ofreciéndose a aquéllos que la buscaban para interactuar. Se produjeron encuentros armónicos entre los nenes. Y es interesante destacar que de ellos mismos aparecieron dos mecanismos lúdicos: imitación y repetición.

Registros de actividades espontáneas, que luego serán tomadas en cuenta para futuros planes, hechos por la misma maestra

"Esta semana observé que los nenes:

- se suben a la pila de colchonetas y bajan de diferentes maneras;
- juegan mucho con las sillas;
- Camila juega permanentemente con las muñecas;
- corren por la sala, se persiguen, se esconden detrás de la puerta y se buscan;
- Joaquín juega a empujar;
- Salomón, Fernando y Joaquín están adquiriendo mayor destreza motriz;
- Lara explora, pero parece temerosa antes los despliegues motrices de sus compañeros;
- Carolina alterna juegos con la muñeca y con arrastres."



Una maestra de sala de bebés

"Camila comenzó su adaptación. Su mamá, dentro de la sala, estaba un poco nerviosa. Aprovechando que mi compañera estaba con el resto de los chicos, comencé a dialogar con la mamá y fui interiorizándome de los primeros tres meses de la nena, su llegada a la casa, como la recibió la hermana. Evocando estas escenas, la mamá se fue relajando y progresivamente cediendo a la bebé. Cuando llegó el momento de darle la mamadera, le pedí hacerlo. Al tenerla en mis brazos busqué su mirada y sonreí. No fui correspondida. La compañía de la mamá en la adaptación fue corta. A la semana, Camila completó su horario sin la mamá. Observé que su mirada aún no me correspondía."

Posteriormente, esta misma maestra cuenta: "Me propuse trabajar con Camila ofreciéndome como figura de apego, acariciándola, hablándole. Poco a poco Camila fue fijando su mirada y apareció su sonrisa."

En este ejemplo, queda claro que la docente se propuso objetivos individuales, exclusivos para la nena, que partieron de una minuciosa observación, incluyendo el vínculo materno.

Una sala de dos años

Los quince nenes juegan libremente en el patio, y surge un emergente: un nene toma un balde y una pala y comienza a jugar como si tocara un tambor; en pocos minutos los que están cerca de él lo imitan, y de pronto son casi siete los nenes que "tocan el tambor". Uno dice: "Es una orquesta" y continúan su juego hasta el momento de irse a la sala, habiendo antes agregado ritmo y canción, mientras recorrían todo el espacio.

Tomando acertadamente este juego espontáneo, la maestra planifica posteriormente, junto con la profesora de música, la idea de armar una orquesta. Como se verá, de un juego espontáneo, de características simbólicas desde el punto de vista constructivista, la maestra elabora un proyecto que incluye el grupo, una disciplina específica, y el placer de respetar el interés de los niños.

Puede haber variadas formas de organizar la tarea. Cualquiera sea ésta, y más con niños pequeños, se hace imprescindible basar nuestras estrategias en lo siguiente:

- Ejercitar la observación: toma de emergente, reconocimiento de indicios, registros.
- Crear espacios lúdicos apropiados.

- Ofrecer el propio cuerpo como apoyo, como 'andamio'.
- Permitir explorar sus cuerpos, los objetos, el espacio.
- Rescatar el valor de la repetición como placer y como inscripción.
- Estar atentos a los cambios individuales y a las necesidades grupales.

Los juegos fundamentales de esta primera etapa de la vida del niño portan el germen de todos los desarrollos posteriores de la actividad lúdica y, más tarde, de la actividad sublimatoria. Esto es: en la medida en que los niños tengan numerosas oportunidades de jugar, garantizamos jóvenes y adultos con posibilidades de crear y ser sujetos deseantes y pensantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A., *El niño y sus juegos*, Buenos Aires, Paidós, 1981.
- Bruner, J., *El habla del niño*, Buenos Aires, 1995, Paidós.
- Chokler, M., *Los organizadores del desarrollo psicomotor*, Buenos Aires, Cinco, 1988.
- Freud, S., *Tres ensayos para una teoría sexual*, Buenos Aires, Amorrortu, 1985.
- Lapierre-Aconturier, *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*, Barcelona, Científica Médica, 1985.
- Piaget, J., *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral, 1980.
- Piaget, J., *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1981.
- Piaget, J., *Psicología del niño*, Madrid, Morata, 1980.
- Sinclair y otros, *Los bebés y las cosas. Los bebés y la lógica*, Buenos Aires, Gedisa, 1982.
- Winicott, D., *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Patricia Leñero es profesora de Educación Preescolar, capacitadora de docentes y actualmente dirige un jardín de infantes.

Fotografías: Jardín «Tiempo de Juego» (ciudad de Buenos Aires)



JARDÍN MATERNAL

UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

MIRELLA CREMA

EDUCAR Y CUIDAR, DOS TÉRMINOS INSEPARABLES

CLAUDIA GERSTENHABER

DIDÁCTICA EN EL JARDÍN MATERNAL

LAURA PITLUK

ENSEÑAR EN JARDÍN MATERNAL...PREGUNTAS PARA COMPARTIR,
RESPUESTAS PARA CONSTRUIR

ELIZABETH MAROTTA

EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ: APORTES PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE

MARÍA ESTHER RODRÍGUEZ

LOS JUEGOS EN EL MATERNAL

PATRICIA LEÑERO