

## El Derecho a la niñez

Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa.

El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.

Eduardo Galeano  
“Patás arriba”

Que haya niños no implica que haya niñez. La niñez como entidad diferenciada de la infancia no implica solo una etapa evolutiva que requiere atención y cuidados especiales dado el estado de indefensión con respecto a la autonomía para tomar decisiones y a partir de ello salvaguardar su integridad bio- psico-social.

La niñez es una experiencia vivida, que debería ser constituida como refugio donde volver para reasegurar la posible y momentánea integridad perdida y desde ahí salir a enfrentar los embates donde esta sociedad compleja nos coloca, sin más e inevitablemente.

Me refiero a la posibilidad y capacidad de preservar la salud, cuando las condiciones nos ubican en situación de desventaja con respecto a encontrar la salida más adecuada (adicciones, traumas, pérdidas, accidentes, etc.) Es como fue constituida y significada la niñez lo que ofrece el camino de vuelta, el retorno a estados de salud, allí donde esta fue perdida.

Las problemáticas de los niños son responsabilidad de los adultos. Esto no se debe, en absoluto, a la carencia de voz de los niños (infancia) sino a la dificultad que poseen ciertos adultos para detectar, atender y dar respuesta a lo que los niños dicen incesantemente en sus diversas modalidades de expresión. Una de ellas, quizás la privilegiada, es el juego. Ahora, ¿hay juego cuando las condiciones de sostén del medio familiar y social no son las propicias? Podemos afirmar que a jugar se aprende. El juego no es innato. El juego es una adquisición, adquisición que se construye con los otros. Si estos otros significativos no se presentan con disponibilidad para que se genere un

espacio-tiempo para que se despliegue la actividad lúdica, el juego se obtura, no aparece o se convierte en actividad estereotipada. Desde el campo de la psicología las psicosis infantiles son claros ejemplos donde la capacidad simbólica no aparece, quedando el niño atrapado en la imposibilidad de constituirse en Sujeto. En el campo de lo social podemos ver las caritas que reflejan la falta de juego en esos niños a los que se los obliga a ganarse el pan de cada día, conduciendo un carruaje que es todo un símbolo del capitalismo salvaje.

¿Hay niñez, sin juego? Podría haber infancia, de hecho la hay, dado que los pequeños se encuentran en esa etapa evolutiva que así han denominado las diferentes corrientes psicopedagógicas. Niñez, no. Para que haya niñez, con idas y vueltas, deber haber disfrute.

El niño con niñez no es un niño al que solo hay que cuidar y proteger sino un niño real y concreto al que hay que brindarle la posibilidad de hacer valer su voz, de conquistar su autonomía, de construir su libertad y la de los otros.

La infancia comienza con la escuela como estructura y función social para intervenir pedagógicamente sobre saberes culturalmente aceptados, que personal capacitado debe transmitir con el fin de colaborar con la formación de los niños, futuros adultos (recién aquí, ciudadanos de derecho) para su correcta *adaptación* al entorno físico y social.

Durante mucho tiempo el niño/alumno debió hacer infinitos esfuerzos para adaptarse a lo que la escuela del niño/alumno/abstracto determinó como debía actuar/comportarse. El aumento de las escuelas de recuperación son solo un botón para esta muestra.

La escuela debe adaptarse al niño y en esa adaptación intervenir para una *integración* activa al entorno físico y social.

La escuela posee una función cultural que no debe ceder, ni mucho menos renunciar, ya que es en ella donde se sientan las bases para la transformación social. La escuela no es políticamente neutral, posee una finalidad transformadora de las estructuras sociales que respondiendo a intereses individuales y ajenos al conjunto de la población, se esfuerza por estatizar las mentes, disciplinar al cuerpo y adormecer los corazones. Sometimiento, encauzamiento e insensibilidad como instrumentos apropiadísimos, que utilizan (casi a la perfección) los ostentadores del poder dominante, para formar a un sujeto ahistórico y asocial, capaz de someterse a los vejámenes mas inverosímiles e incapaz de generar acciones para la transformación de las estructuras predeterminados, que favorecen siempre a los mismos. Los elegidos han variado con el tiempo, pero siempre los ha habido. Nosotros pensamos y creemos que los únicos privilegiados deben volver a ser los niños, y trabajamos con esa línea directriz como eje.

*El nacimiento de la infancia en la época moderna es tributaria de la existencia de la escuela: a la inversa de lo que suponemos el ser alumno no es una construcción posterior al ser niño, sino que es parte de su génesis.<sup>1</sup>*

Desde esta concepción de infancia; Se es niño porque se es alumno, si uno dejara de ser alumno dejaría de ser niño.

El niño llega a la escuela con historia, historia personal y social, producto de la interacción con los otros en el marco cultural donde se desarrolla.

Ese es nuestro niño real, al que hay que garantizarle el derecho a la niñez.

Brindando igualdad de oportunidades, o para ser más precisos, ofreciéndole a aquellos que menos tienen y que más necesitan, la posibilidad de aprender más y mejor, aprender para transformar. Y aquí nos referimos al modo en el que aprenden nuestros alumnos y por ende al modo en el que enseñamos.

---

<sup>1</sup> Malajovich, Ana "Concepción de infancia y orientaciones didácticas" Conferencia Dirección de Educación Inicial (2002)

*El aprendizaje supone sucesivas reorganizaciones del conocimiento y este proceso, que tiene como protagonistas a los niños, sólo es posible cuando el docente presenta los contenidos asociados a prácticas sociales reales y de forma no simplificada. En este sentido la forma de transmisión también es un contenido que contradice y oculta muchas veces el espíritu del contenido trabajado. Es decir que no basta la incorporación de contenidos significativos en las curriculas escolares, si esa incorporación no transforma los modos en que este conocimiento es presentado a los alumnos.<sup>2</sup>*

Se trata entonces, de revisar la intervención pedagógica como modo de garantizar el derecho a la niñez. Se puede intervenir para reproducir los modos de funcionamiento social imperantes, o se puede intervenir para transformar la realidad individual y social.

#### Hablar de los derechos de los niños

Cuando se necesita hablar de algo es que en la realidad los actos no condicen con las intenciones. De la ética no se habla, la ética se muestra en el hacer. Cuando necesitamos hablar de la ética significa claramente que nuestro obrar perjudica intereses comunes.

Si avaláramos de los derechos de los niños, existirían tantos derechos como situaciones afecten su integridad. Necesitaríamos elaborar tratados y documentos sobre: Los derechos de los niños hospitalizados, derechos de niños deportistas, derechos de los niños artistas, derechos de los niños con familias sustitutas, etc., etc.

Nosotros proponemos actuar de modo que no tengamos que hablar de los derechos. Si la humanidad obrase de modo tal que el respeto a la vida propia y ajena fuese moneda corriente, no existirían tratados, manifiestos y declaraciones sobre derechos.

El cantautor catalán J.M. Serrat nos dice a modo de utopía, que dejan de serlo cuando uno se compromete y le pone el cuerpo a lo que quiere: "... Sería fantástico ir por la vida sin cumplido, llamando a las cosas por su nombre, cobrar en especie y sentirse bien tratado... Sería todo un detalle, todo un síntoma de urbanidad que no perdiesen siempre los mismos y que heredasen los desheredados. Sería fantástico que ganase el mejor y que la fuerza no fuese la razón"...

Demás esta decir que en este terreno, como sociedad, hemos involucionado. Los espectaculares avances científico-tecnológicos de las últimas décadas no mejoraron la calidad de vida de los ciudadanos, para ser más justos, favorecen sólo a los que pueden gozar de ellos. Los que se encuentran excluidos de dichos avances siguen padeciendo los mismos o peores males que décadas atrás.

Hemos perdido de vista a los demás, en tanto y en cuanto no reorganicemos el sistema de valores colocando en el centro el respeto al otro, vamos a seguir hablando de derechos. En tanto y en cuanto no podamos ponernos en el lugar del otro y no tener que pasar por algo para darnos cuenta y sentir el sufrimiento y padecimiento del otro, vamos a seguir hablando de derechos.

El derecho a la niñez, como experiencia de vida grata y saludable, se constituiría como garantía y sustento de una sociedad más justa y equitativa.

Profesor Juan Carlos Liotini

---

<sup>2</sup> Ib ídem

## Concepción de infancia y educación, en el Nivel Inicial

En primera instancia quiero agradecer a los organizadores de esta jornada que me hayan invitado a formar parte de este panel y de tener la oportunidad de compartir con ustedes esta instancia que pretende ser de mi parte, una humilde contribución a la reflexión.

En esta ocasión me pareció significativo abordar la problemática que se me asignó “la concepción de infancia”, vinculándola a una investigación empírica realizada por un equipo perteneciente a la carrera Licenciatura en Educación Inicial de la UNLu, dirigido por la Prof. Alicia Lucino de Bertoni, quien lamentablemente falleció el 20 de Febrero de este año y a quien dedico este momento de encuentro.

El equipo está compuesto por: Nancy Mateo, Noemí Simon, Stella Notta y la que les habla, todas profesoras de la carrera.

Me pareció interesante compartir con ustedes algunas partes de esta extensa investigación que vincula muchos aspectos de las RS y que aún no está publicada porque está en proceso de evaluación interna y externa. Me pareció importante en primer lugar porque si bien la universidad es nacional, está geográficamente ubicada en el conurbano bonaerense y sus alumnas son, en su mayoría, de la zona de influencia de Luján y sus alrededores; segundo, porque en los cuatro años que nos llevó recabar datos en campo, además del equipo que mencioné, participaron las alumnas de la Licenciatura que en ese lapso fueron parte de las cátedras de Seminario de Integración I y II y que participaron como alumnas / docentes. En este sentido quiero destacar la postura que Alicia Bertoni y Hebe San Martín defendieron en el ámbito universitario en relación a la formación y a la investigación científica. Entendieron a la investigación como promotora de la práctica de interacción entre formadores, docentes e investigadores, defendiendo la idea de que a investigar se aprende investigando y que la universidad es uno de los ámbitos en el cual es necesario buscar la articulación entre formación, docencia e investigación y que la investigación no tiene que ser privilegio de una elite, sino el punto de partida para quienes deseen explorar distintos caminos hacia una mejor formación de los docentes, en nuestro caso de los docentes responsables de la educación inicial. En tercer lugar, pero no por ello menos importante, porque todos los datos recabados en campo pertenecen a padres, madres, docentes, niños de cuatro y cinco años, y personas adultas que no tienen relación directa ni contacto con la escuela; todos localizados en Luján y su área de influencia.

La investigación lleva por nombre “Las representaciones sociales de la infancia y prácticas del aula en el Nivel Inicial”.

Como procedimientos y técnicas de investigación se utilizaron: entrevistas personales con cuestionario abierto, recolección de creencias que los adultos tenían en su infancia, pruebas experimentales de asociación libre de palabras, pruebas experimentales de memoria inmediata y diferida, observaciones de clases. Colaboraron 243 adultos externos a la escuela, 156 padres y madres de niños que concurren a jardines de infantes, 65 docentes (maestras jardineras en ejercicio), 60 alumnas

cursantes de la Licenciatura y 60 niños de cuatro y cinco años que concurren a jardines de infantes oficiales. Todos pertenecientes al área de Luján e influencias.

Uno de los puntos que me pareció interesante compartir en esta ponencia y teniendo en cuenta el tiempo para la exposición es sobre, por un lado, las **representaciones sociales de la infancia** en los actores responsables de la educación de los niños en el nivel inicial, es decir en los maestros de nivel inicial, que en una primera fase de la investigación se trabajó con las alumnas de la Licenciatura y, por otro, las prácticas de sala de maestras jardines de jardines de infantes oficiales.

Para encuadrar teóricamente lo que les voy a contar considero necesario primero definir a grandes rasgos el término “representación social” (RS). Podemos afirmar que compartir ideas y un lenguaje es un modo de afirmar la identidad social y de expresar los lazos que nos unen a distintos grupos sociales, sean estos de naturaleza política, económica o cultural. Los lazos se construyen colectivamente mediante procesos de comunicación en intercambios a los que contribuyen las representaciones sociales que los grupos hayan formado.

Las RS expresan y comprometen solidaridades y, como ya lo dijo Durkheim en 1895 “lo que traducen las **representaciones colectivas** es el modo en que un grupo se piensa en relación con los objetos que lo afectan”. A lo que Durkheim denominó “representaciones colectivas”, otros autores, más actuales como: Jaen Claude Abric, Denise Jodelet, Williem Doise, Antonio Gramsci, Moscovisci, Bourdieu, entre muchos otros y desde diferentes perspectivas ideológicas ideológicas, denominan “representaciones sociales”.

La RS es considerada como proceso y producto de una actividad mental por la que un individuo o un grupo constituye y reconstituye la realidad y le atribuye una significación específica. Está constituida y organizada por un conjunto de opiniones, actitudes, valores, creencias e informaciones respecto a un objeto, sujeto y/o situación. La historia de la vida individual, el sistema social e ideológico, el arbitrario cultural y hegemónico del sistema social del cual un sujeto es parte y la naturaleza de los lazos que cada sujeto sostiene con el sistema social e ideológico, determina la construcción de las RS; que si bien es una construcción individual es paradójicamente colectiva, ya que es una construcción socialmente compartida. La RS en la medida en que orienta los comportamientos colectivos, genera efectos sobre lo social o, como afirma Bourdieu, posee carácter “preformativo”. Una suerte de “efecto Pigmalión” pero no ya sobre los sujetos particulares sino sobre el conjunto de la sociedad. Son enunciados preformativos que pretenden el acaecimiento de lo que anuncian, orientan los comportamientos y contribuyen a construir la realidad. Es decir que el modo con el que nos relacionamos con las cosas, los sujetos, los fenómenos y los procesos es, cultural e histórico.

En este caso en particular transportaremos el concepto de RS a la concepción de infancia, es decir, al modo en que concebimos a la infancia como período de la vida y al niño de nivel inicial específicamente.

Para conocer en parte cuál es la RS que de los niños del nivel inicial tienen las maestras, se aplicó una técnica de libre asociación con el término “**infancia**” y se les pidió a las alumnas/ docentes que escriban todas las palabras que consideran se relacionan con ese término. En este caso la aplicación de este diseño experimental se

realizó desde un enfoque interpretativo de la investigación social, para verificar una hipótesis general que se sostiene como consecuencia de profundizar en el marco teórico sobre los contenidos de la RS. La hipótesis es: “Los comportamientos de los sujetos o de los grupos no están determinados por las características objetivas de los sujetos y situaciones, sino por las representaciones sociales que se tienen sobre los sujetos y situaciones”. La hipótesis sostiene además que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central o estructurante y este núcleo, que es un núcleo duro y difícil de romper, asegura dos funciones: una generatriz y una organizadora.

Como producto de la aplicación de esta técnica, se procesaron 433 palabras entre las que aparecieron en un 95% de la muestra con mayor frecuencia fueron: **- ingenuidad, -pureza, -inocencia, - verdad, -alegría, - ternura, - juegos, - desarrollo, - etapa de la vida, - comienzo de la vida, - derechos.** La combinación de estos términos y respetando la presencia más común de los mismos permitió enunciar el núcleo de la primera definición de representación social de infancia, en el grupo investigado: “La infancia es el comienzo de la vida, etapa de desarrollo y crecimiento, amparada en distintos derechos y que está caracterizada por la inocencia, la pureza, la ternura, la sinceridad, la alegría, los juegos” ó también la enunciamos de este modo: “La inocencia, la pureza, la ternura, la sinceridad, la alegría y los juegos caracterizan a la infancia que es una etapa de desarrollo, comienzo de una vida en crecimiento, a la que corresponden distintos tipos de derechos”.

Como ustedes podrán advertir estas definiciones muestran una representación social de una infancia idealizada, en la que están prácticamente omitidas las referencias a los aspectos conflictivos del desarrollo psicosexual y social de los niños, así como a todo tipo de relaciones vinculadas a los aprendizajes. Sólo en el 5% de esa muestra aparecen términos que se vinculan a una imagen sin idealización como: miedos, 10 personas; dolor 2 personas, y las siguientes caracterizaciones fueron el resultado de una frecuencia por cada respondente: desprotección, agresión, conflicto, explotación, violación, y desvalorización. Esta misma prueba se repitió al año siguiente, con otra cohorte de alumnas y los resultados fueron semejantes, ya que los términos positivos representaron el 93% de la muestra y los negativos el 7%.

Estos resultados nos alertaron sobre la excesiva idealización de la infancia y ello nos llevó a aplicar al mismo grupo, la misma técnica de asociación de palabras pero con diferentes consignas como: Escriba todas las palabras que se les ocurra relacionadas con el término infancia: A) pensando en su propia infancia , B) pensando en la infancia de los alumnos que atiende y C) pensando en la infancia de los niños que viven en pobreza crítica. En esta ocasión hubo grandes diferencias en los resultados entre los grupos A, B Y C. La asociación de palabras pensando en la propia infancia en el grupo A, provoca asociaciones positivas como: “la infancia es la época de la vida plena de vínculos familiares, inocencia, juegos, amigos, aroma de barrio” y sólo en dos casos se expresó: “fue la etapa de miedos y sufrimientos” Y “mejor no acordarme”. En el grupo B) (pensando en los alumnos), el núcleo resultó ser: “ Constituye la infancia, la ternura propia de la niñez, su desprotección genera la necesidad de múltiples vínculos con los adultos maestros; el desarrollo, el juego y todo aquello que permite sobrevivir esa etapa de la mejor manera, se produce en el jardín de infantes”. El último grupo, pensando en la pobreza crítica: “La infancia que legalmente está amparada en derechos que le son propios, es explotada, desprotegida, violada y marginada”.

En relación a todos estos resultados por supuesto nos sorprendió fuertemente el contenido de la primera RS de la infancia, y entonces nos preguntamos: ¿Cómo se podía explicar que los docentes de nivel inicial sostuvieran una imagen tan “edulcorada” de la infancia, tan ajena a los conflictos de los niños no sólo relacionados a su propio crecimiento y desarrollo psicosexual y a los problemas sociales propios de las zonas urbanas y urbano – marginales en las que los docentes se desempeñan, cuando cotidianamente en las clases y en otros ámbitos, los mismos docentes expresan sus preocupaciones sobre la situación crítica de la población que atienden?. Inferimos entonces que los docentes, en principio, en el discurso espontáneo, emiten el “discurso aprobado”, el “permitido”, el que es necesario escuchar y por lo tanto tenemos permitido decir para que sea aprobado, y de hecho reprimen aquél discurso más doloroso, que aunque real, solamente surgió cuando se aplicaron otros procedimiento que ayudaron a que surja y salga a la superficie, lo reprimido. Esto nos indicó también la fuerza con la que están ancladas en los docentes las RS que se vinculan a concepciones tradicionales de la infancia, a una visión homogeneizadora y sin conflictos de la niñez. Otra gran preocupación también fue descubrir que se haya desconocido en todas las respuestas el derecho que tienen los niños a conocer y aprender en esta etapa, aspecto directamente ligado a la función que tiene el nivel inicial como espacio de apropiación y democratización del conocimiento. En relación a esto se infiere que es más fuerte y está más arraigado en las alumnas/ docentes el saber que proviene de sus conocimientos de sentido común, o el adquirido en otras épocas históricas tanto en el profesorado como durante la socialización laboral, que los adquiridos en el ámbito académico universitario; ya que es evidente que este último parece no haber modificado las RS arraigadas en cada una de las respondentes, docentes en ejercicio y estudiantes universitarias.

Vinculado a este aspecto me pareció interesante incluir un comentario realizado por una de las alumnas cuando analizamos este material con ellas para escribir sus conclusiones parciales. La alumna expresa: “Ahora me doy cuenta que lo que aflora espontáneamente, es lo que permanece en la matriz de nuestra formación y que se grabó a fuego. Cuando construimos la definición sobre el núcleo central de la RS con las palabras que nosotras mismas dijimos, la definiciones me sonaron muy familiares y casi sin pensarlo, cuando regresé a mi casa, fui a buscar un documento que hoy traje para compartir con todas ustedes”. Dicho documento es una circular que la Inspección General de Jardines de Infantes de la Provincia de Buenos Aires enviaba a los jardines en el año 1948, y que se titula: “Instrucciones y guías para la actividad didáctica de los Jardines de Infantes”, uno de los pasajes de esa circular dice así: “En la primera y segunda infancia, período que llamamos de ingenuidad y pureza, la alegría del vivir, el goce pleno y audaz de todas las facultades, la satisfacción y el placer completos, la felicidad absoluta, constituyen el estado normal en la infancia y que se alcanza con inocencia y sencillez admirables”. En otro pasaje se afirma: “ En relación a los párvulos no es necesario aplicar el término programa porque dicho concepto encierra un desarrollo obligado y sistemático de una serie de conocimientos. Sería una aberración pedagógica intentar tal labor con los párvulos que se hallan en edad “fácil de engañar”. Los programa pueden ser útiles para los más grandes, en el secundario y en el primario, para establecer un orden en la cantidad y calidad del saber, pero es hasta perjudicial en las secciones en las que se reúnen los párvulos, que recién empiezan a actuar, sentir y a veces pensar.”

Sin duda estos documentos, situados históricamente y cuyo contenido reafirman oficialmente por un lado, la imagen idealizada de la infancia y por otro, el convencimiento de que a esa edad no hay que desear ni poder construir conocimientos, funcionan como un mandato para los docentes del nivel inicial y por tanto son el condimento también oficial y legítimo de sus RS de la infancia.

Como no hay estudios de las representaciones sociales disociadas de las actividades reales del sujeto, de sus prácticas, de sus actitudes, de sus reacciones en situaciones vividas, en esta investigación también incursionamos en la observación de prácticas de sala, donde la relación del docente con los niños y las actividades del conjunto institucional escolar pudieron acercarnos a un mejor conocimiento e interpretación sobre las representaciones sociales de la infancia.

En este contexto entendemos por práctica docente, a la acción política, social, pedagógica y didáctica que ejercen las maestras jardineras en la vida cotidiana de la sala y de la institución. Esta acción está siempre sustentada, consciente o inconscientemente por concepciones teóricas que le dan sentido y significado.

Las observaciones se llevaron a cabo en nueve jardines de infantes, todos oficiales, del conurbano bonaerense. Cada observadora permaneció en ambos turnos en la institución durante los cinco días de la semana observando por turno a un grupo de alumnos y la acción concreta del docente a cargo de esos grupos. La opción metodológica fue la observación no participante y el registro narrativo y naturalístico de lo observado, con un sistema abierto sin categorías prefijadas, lo que permitió luego tener en cuenta entre todos los acontecimientos producidos en la sala y en la institución, aquellos directamente ligados a alimentar la comprensión de las RS y las prácticas de sala. En esta tarea además del equipo, participaron también como observadoras alumnas de la licenciatura.

De las observaciones realizadas y de sus respectivos análisis podemos concluir que: en una primer categoría agrupamos a **tres** de las instituciones en las que la función preponderante durante el período de observación, fue la asistencial y en las que las situaciones de aprendizaje curricular apenas se provocaron. En estos casos, los docentes en general se quejaban por las situaciones que atravesaban en las instituciones tanto ellas como docentes, como los niños que concurrían a ella. Los docentes tenían la creencia de que en esos medios de pertenencia, es decir, el contexto al que pertenecía la institución, el saber es poco estimado y valorado. Otra categoría quedó conformada con otras cuatro instituciones donde la función asistencial se combinó con la pedagógico didáctica y en la que se acentuaba una o la otra según las circunstancias, pero ambas eran entendidas como instancias separadas. Si bien se encontró una gama diversa en la pertinencia pedagógico didáctica de las intervenciones puesta al servicio de la construcción del conocimiento, en ninguna de ellas faltó la oportunidad de aprendizajes para los niños. Las RS de los docentes de estas instituciones fueron en general mucho más alentadoras y positivas en relación a las potencialidades cognitivas de sus alumnos. Por último, sólo dos jardines formaron parte de la categoría de instituciones que se caracterizaron por combinar lo asistencial y lo pedagógico didáctico, donde lo asistencial es entendido también como pedagógico didáctico, donde las prácticas del aula, en todos los casos, fueron respetuosas del derecho a saber y donde las intervenciones pedagógico didácticas se caracterizaron por su alto grado de pertinencia. Las maestras observadas manifestaron una gran confianza en las potencialidades

cognitivas, afectivas y sociales de los niños y esta RS era compartida por todas ellas. Cabe aclarar que ambos jardines son urbano marginales y su población infantil procede de familias con altos índices de desocupación, sub – ocupación y bajo nivel de escolarización, al igual que los otros siete jardines mencionados. Con esto quiero dejar en claro que la variable socio – económica y el nivel de escolaridad de los padres, no era un factor de diferenciación.

A continuación, me gustaría compartir con ustedes algunos pasajes del análisis y la interpretación de los dos jardines cuyas prácticas pedagógicas consideramos están inscriptas en una perspectiva crítica.

1) Los maestros también aprenden de los niños: La maestra toma una tiza y dibuja una línea en el pizarrón. Un alumno le dice: - Te salió chueca. La M: si siempre me sale chueca. Otro al: ¿Por qué no usas la regla? La M: - Si, tenés razón, tal vez por querer hacerlo más rápido no uso la regla (va al armario, busca una regla de madera larga, traza una línea con ella y se aleja mirando y diciendo: y ahora qué tal?, Mejor?

Los alumnos la aplauden y ríen.

2) En relación a las rutinas: En la mayoría de los jardines observados estos momentos fueron generados como verdaderos dispositivos de disciplinamiento para formar, al decir de Foucault, “cuerpos dóciles”, como son: los trencitos, las boquitas cerradas y los oídos bien abiertos, la designación de los secretarios, la asistencia diaria como rutina a la entrada, la merienda, el descanso, el calendario metereológico entre muchas otras rutinas. Sin embargo, el grupo de una de las maestras observadas, se traslada de la sala al patio, del patio a la sala, de la sala a los baños, de estos a la sala, agrupados, caminando, conversando entre ellos y la maestra lo hacía detrás de ellos con actitud de cuidado. Es el único grupo que al saludar a la bandera no hacía el trencito y sin embargo era el que más respetuoso del acto desarrollado en este momento. Durante la higiene todos colaboraban y se manejaban con autonomía, durante el desayuno lo hacían escuchando música, no practicaban el descanso posterior a la merienda de manera convencional, inclinados sobre las mesas, sino convocados alrededor de la maestra y escuchando cuentos y/o poesías. No existían los secretarios porque en esa sala todos entendían que era necesario colaborar y ayudar, a la vez que aprendían a ser responsables y solidarios. Cuando se le pregunta a la maestra: ¿cómo logró esta práctica? Ella sin ninguna sorpresa por la pregunta, contesta: Primero me convencí yo y sólo después de darme cuenta que se puede y debe hacer de otra manera, pude transmitirlo a ellos y obtener los resultados que obtuve. No me costó ningún esfuerzo.

3) Reflexión grupal: Este es producto de una conversación que tiene la misma maestra con los niños ni bien ingresan a la sala. M: ayer a la salida hablé con la mamá de Andrés y ella me comentó que Andrés se había ido muy triste el día anterior y que parece que no es la primera vez que pasa esto. Eber: Si porque Alberto lo cargaba. M: Ah, ustedes ya saben de qué se trata entonces? Un alumno: Si le decían cabeza de zapallo. M: me imaginé que algo de esto había pasado y pensé en hacerles una propuesta pero primero me gustaría que ustedes opinen sobre lo que pasó. Al: Que no hay que cargar. Otro: Que no se le diga a nadie cabeza de zapallo. M: Ni de zapallo ni de nada: Al: Cabeza hueca tampoco? M: tampoco. Un al: El profe de gimnasia le dijo cabeza hueca a Enrique. M: Yo creo que el profe de gimnasia se equivocó, le vamos a pedir que no diga a nadie más cabeza hueca, ni de nada, les parece? Los niños ríen y asienten. La maestra les pide que alguien comente a qué conclusión llegaron cuando entra la preceptora a pedirle algo. Un

alumno le dice a la maestra que le cuente a Sonia (la preceptora) de qué estuvieron hablando y qué decidieron, la M le contesta: Dale, contále vos. El alumno comenta: Para que nadie llore y se vaya a su casa triste, no vamos a decir más cabeza de zapallo, cabeza de bolita (sin duda refiriéndose a los muchos niños bolivianos que concurren a ese jardín), cabeza hueca, nada de nada. Sonia sonríe y felicita al grupo por la decisión tomada.

Para finalizar haré mención de algunas de las conclusiones a las que llegamos y que a partir de hacer una análisis exhaustivo de las prácticas nos permitieron afirmar:

- Que en la mayoría de los casos observados la actuación de cada maestro está condicionada por las condiciones institucionales, la composición social del alumnado, por las RS que los maestros portan acerca de esas condiciones sociales, por los contextos geográficos y culturales que constituyen el marco de vida propio y el de sus alumnos.
- Que las RS y las prácticas parecen engendrarse recíprocamente, más que unas ser causa de las otras.
- Que las RS que tienen los docentes acerca de los niños y de sus familias intervienen en las valoraciones que hacen de la acción escolar y en la asignación de características particulares de cada niño y de los grupos que componen una clase y una institución.
- Que la percepción del maestro es favorable con respecto a los alumnos siempre y cuando estos respondan con interés y entusiasmo a las reglas y normas establecidas en la regulación de la vida institucional y de la sala. Su percepción es negativa y esto tiñe todas las valoraciones del desempeño, cuando esta subordinación a la regla y a la norma no existe y no se respeta.
- Que las RS en las maestras observadas manifiestan dos características:
  - 1) Si los niños actúan de acuerdo con las normas establecidas, las RS de la infancia acentúan las imágenes positiva de las mismas.
  - 2) Cuando los niños aprenden bien en la escuela, son buenos para todo o, por lo menos para la mayoría de las cosas que hacen.
- Que cuando las maestras ponen de manifiesto o actúan, la falta de confianza en las potencialidades de los niños para aprender, basándose en la teoría (implícita) del déficit cultural, promueven una limitación en los aprendizajes de los niños e inicia una forma anticipada de exclusión social de esos niños.
- Que la confianza en las potencialidades se traduce en el respeto por el derecho a saber de todos los niños, provengan del sector social del que provengan.
- Que cuando las RS de los maestros están fundadas y motivadas por el conocimiento de un niño auténtico, perteneciente a un contexto real, como parte de una cultura y situado históricamente, en oposición a la visión del “niño serie”, la propuesta curricular allana el camino hacia el derecho a la infancia y las propuestas pedagógico didácticas tienen un alto contenido democratizador.
- Que en relación al análisis que de las RS de los maestros observados se han llevado a cabo, se pueden inferir al menos tres tipos de alumnos:

Tipo 1: Los que son buenos alumnos: los naturalmente sociables, activos e inteligentes.

Tipo 2: Los que son buenos alumnos porque son disciplinados: los que se destacan por su obediencia, adaptación al jardín y a sus reglas, son perseverantes y aplicados. No se les niega capacidad de aprendizaje.

Tipo 3: Los alumnos regulares o malos: son pasivos, desinteresados, desprolijos, no hablan, poco dotados intelectualmente y es raro que se destaquen por alguna conducta inteligente.

- Que las RS que de la infancia tienen las maestras observadas remiten a las diferentes categorías sociales por todos conocidas: de clase, de género y de entorno cultural.

Entre otras derivaciones podemos afirmar que cuando las instituciones educativas no introducen los cambios necesarios que surgen a partir de acciones reflexivas y colectivas de los miembros que las componen, es muy probable que los sistemas representacionales vinculados a la infancia, la docencia y la función del nivel inicial, sigan asociados a esas primeras matrices, que como dijo la alumna, nos marcaron a fuego y por lo tanto impidan esos cambios necesarios. Porque los elementos periféricos sólo pueden movilizar el núcleo duro y más antiguo de una representación para transformarla sólo si los responsables que integran las instituciones se dedican de manera sistemática, consciente y responsable a desenmarañar la compleja estructura del núcleo duro de la RS para comprender; ya que trabajar en ese sentido implica respetar a los niños por lo que saben, lo que pueden y lo que hacen y significa también reconocer lo que fue negado durante tantos años de historia de la infancia e instala la idea de los niños como sujetos sociales de derecho y a la infancia como productos de las transformaciones sociales e históricas de cada contexto en particular.

Fernando Ulloa nos dice “ Utopía es la posibilidad de pensar un modelo alternativo distinto, resultando ese modelo pensado, un verdadero proyecto identificatorio que desde el mañana tiñe y da sentido al presente”. Construyamos utopías, apostemos al mañana, luchemos para generar y protagonizar situaciones de cambio, para construir un mundo más justo, para cada niño con el que nos relacionemos, porque todos juntos son la esperanza del mundo.

Gracias por la atención.

#### Algunas respuestas dadas al público por la panelista:

¿Cómo trabajaron ustedes como equipo los propios prejuicios y RS en relación a la infancia?

Es muy interesante la pregunta ya que brinda la posibilidad de aclarar qué discusiones se dan al interior del grupo de investigadores y qué cuidados es necesario tener en cuenta a la hora de investigar, sobre todo con problemáticas tan cercanas al estado del arte de los investigadores como lo es en nuestro caso, acerca de la infancia, la institución escolar y las prácticas pedagógicas entre muchas otras variables. Esto nos remite a referirnos a los controles que toda investigación y todo equipo tiene que tener para cumplir en forma rigurosa con las reglas no sólo de la ética sino también en la metodología. En este sentido nosotros también como equipo indagamos acerca de nuestras propias RS y para ello hemos requerido de la reflexión asistida y trabajamos con dos profesionales, una del campo de la psicología, de encuadre Lacanaiano y otra del campo de la sociología. Ambas colaboraron con nosotras, no sólo en las discusiones sobre las interpretaciones del material recogido en el campo, sino también en las

aquellas discusiones que acerca de nuestras propias representaciones teníamos entre nosotras. Estas reflexiones asistidas contribuyen a la claridad y al control no sólo epistemológico sino del interjuego entre las subjetividades del equipo de investigadores y el trabajo científico que estos desarrollan.

¿Qué explicación tiene que las maestras jóvenes, como lo es una maestra jardinera de 23 años, no pueda producir cambios en sus prácticas y le cueste mucho, a pesar de estar recién recibida llevar a cabo prácticas alternativas?

Concretamente considero que esto está relacionado con las oportunidades que cada uno tuvo de acercamiento, durante su formación en general, a prácticas alternativas de sus maestros o profesores. Es decir que la formación como alumno a cada uno de nosotros le deja un sello, y este sello es en general sin beneficio de inventario. ¿Qué quiero decir con esto?, que en general no tenemos la oportunidad de reflexionar sobre nuestra propia formación mientras no nos encontremos con alguien que nos ayude a hacerlo, solos es muy difícil lograrlo, salvo que, también puede suceder, la ayuda venga desde otro lugar, desde fuera del ámbito escolar y en ese caso, si podemos transferir ese aprendizaje al ámbito escolar, tal vez en ese caso podamos reflexionar sobre nuestra formación y esto nos permita optar por llevar a cabo prácticas alternativas. La formación es un factor que contribuye a construir, como dice Bourdieu, un “habitus”. El “habitus” está constituido por disposiciones que son inconscientes y que son históricamente construidas y que disponen a pensar, sentir y actuar de un determinado modo. Son estructuras estructuradas que estructuran prácticas, es decir que contribuyen a reproducir aquello que hemos aprendido a hacer de un modo determinado. Si ese hacer no está mediado por la reflexión, tengamos la edad que tengamos, no importa, porque podemos ser muy jóvenes y sin embargo reproducir mecánicamente las acciones tal y como hemos aprendido a hacerlas. Ser joven no es garantía de ejercer prácticas innovadoras. Tal vez el ser joven ayude en algún sentido, pero no garantiza la innovación. Lo innovador, lo diferente a lo consolidado, a la tradición arraigada, es producto de la reflexión, del análisis crítico, de la posibilidad de “mirarme” para analizar críticamente y comprender, para después intentar cambiar. En general estas prácticas son asistidas, es por ello que es tan importante el trabajo en equipo, claro cuando está bien hecho.

¿Por qué cree usted que en las instituciones no se habla de las RS que cada uno tiene sobre la infancia?

Creo que esto sucede en general por una razón que parece muy sencilla pero que es nodal para profundizar en esta problemática y que a la hora de ponerla sobre el tapete no resulta tan sencilla. Considero que tiene que ver con el hecho de que para las maestras jardineras y para las instituciones de nivel inicial, la infancia y los niños es algo tan natural y tan evidente que por tan evidente, se naturaliza, pasa a ser natural. Y como está naturalizado pasa a ser obvio y en general de lo obvio no se habla, porque todos obviamente creemos que estamos hablando de lo mismo. Y esto no es así. Es necesario desnaturalizar lo naturalizado, es necesario analizar lo obvio, para primero desocultar lo oculto y comprender qué cosas decimos acerca de las cosas y/o los fenómenos, qué cosas sentimos acerca de ellas, en qué nos asemejamos y en qué nos diferenciamos. Es necesario preguntarse y preguntarle al otro acerca de aquello que nos parece obvio. En definitiva es necesario discutir sobre aquellas cosas que son parte de nuestro hacer cotidiano y que nos convocan diariamente, como lo es la infancia o las infancias, los niños y las niñas, qué niños y qué niñas, etc, etc. Es una discusión que nos debemos al

interior de las instituciones y por qué no en foros públicos, donde podamos escucharnos y escuchar a otros.

Lic. Elisa Spakowsky

## Los derechos del niño en la vida cotidiana del aula

El tema que hoy nos convoca, ha tomado el séptimo de esos principios, por ser el que compete al ámbito de la educación. No cabe duda que al niño le asiste ese derecho en todos los niveles del sistema educativo, creo que eso al menos nosotros “no lo hemos olvidado”. Pero también debemos saber que el niño, desde la más temprana edad y hasta el fin de su escolaridad, no sólo aprende aquello que responde a la intención del docente, sino que su aprendizaje va mucho más allá.

Y es en ese más allá en el que quisiera quedarme, para analizar el discurso del docente en los actos de la vida cotidiana y analizar algunas obviedades que han establecido como naturales ciertas rutinas, intervenciones del docente y actos de la vida cotidiana..

Por lo tanto considero que el aporte más significativo que puedo hacer en defensa del niño, es pensar en los derechos que le asisten cada día en la vida cotidiana del Jardín, más específicamente en el aula, y desde ahí pensar lo obvio, ya que es en esos actos mínimos en los que creo, el docente puede reivindicar esos derechos.

Los invito entonces a que imaginemos una sala (ya sea de bebés, o de niños de 2, 3 o 5 años) y la dividamos en tantas partes como niños asisten a ella. Tomemos uno de esos micro espacios del aula en el que se desenvuelve gran parte de la vida del niño: la pequeña silla del Jardín, el bebesit, la cuna, la cálida alfombra hecha con trapos de piso o simplemente el piso (compañero inseparable de niños y bebés).

Seguramente muchas veces habremos pensado cómo el niño verá el mundo desde ahí; también nos habremos preguntado, ¿cómo lo comprende e interpreta desde ese lugar?

Tomaremos entonces, la que es a mi entender, una de las primeras obviedades que habría que complejizar.

Es obvio que el Jardín Maternal es pensado por nosotros, como un espacio de aprendizaje para el niño (hoy tenemos un Diseño Curricular que lo confirma); ya no hay contradicciones al respecto, si bien sabemos que aún estamos muy lejos de concretar nuestro cometido. Por lo tanto, consideramos al Jardín Maternal como el lugar ideal para que el niño permanezca en ausencia de los padres.

Al menos eso pensamos los docentes que hemos vivido el Maternal, ya que se supone que si hemos elegido ese ciclo para insertarnos laboralmente, es porque somos conocedores de las bondades que el mismo ofrece al niño.

Sin embargo, no siempre es así y una de las situaciones en donde más se perciben estas diferencias, se da cuando se unifican los roles: “la docente que de pronto, se ha convertido en mamá y debe tomar la decisión de llevar su niño al Jardín”. Es en ese momento en el que comienzan las dudas y las inseguridades, que hasta hace poco eran de tan sencilla solución, a la hora de convencer a los otros padres angustiados, con cierta suficiencia, que ese es el lugar ideal para sus hijos.

Ustedes podrán decir, sí, pero una cosa es pensar como docente y otra es sentir como madre. En ese caso estaríamos actuando igual que el comerciante que vende un producto como bueno, pero que él no piensa consumir por no tenerle confianza. Terreno difícil, que daría para una interesante polémica sobre la que quizás no se aborde a una respuesta uniforme.

Pero, sin llegar a la complejidad que encierra la docente-madre del maternal, mi pregunta aún queda planteada, ¿estamos tan seguras que el Jardín Maternal es el espacio ideal para el niño, en ausencia de sus padres?. Entonces, por qué se nos escapa con frecuencia ese ¡pobre!, cada vez que la madre lo manda al Jardín, quedándose en su casa porque no se siente bien o porque es feriado en su trabajo.

Queda claro entonces que consideramos que el Jardín Maternal es un espacio ideal para el niño, sólo cuando sea sumamente necesaria la ausencia de sus padres. Otro terreno difícil que aún no se ha debatido suficientemente, pero con el que mientras tanto el niño debe convivir, haciéndose cargo de ese ¡pobre! que no le anuncia nada bueno. ¡Pobre! Hoy Juan cumple un año, pero los padres no pueden venir porque trabajan, recién se lo van a festejar el viernes en el Jardín. No importa, las señas te lo van a festejar aunque sea con un velita en el postre. ¡pobre! ¡Feliz cumpleaños Juan!.

Y tantos otros ejemplos, de ese ¡pobre! que escucha el niño desde ese micro espacio al que hacía referencia en un principio, ¡pobre! que aparece en tantas oportunidades recordándole que la señorita siente pena por él, por lo que no debe ser tan bueno estar ahí, en esa cálida alfombra o en la pequeña silla del Jardín o simplemente en el piso (compañero inseparable del niño en los primeros años de su vida).

Es obvio que todos los niños a cargo del maestro merecen las mismas oportunidades. Pero también se ha hecho obvio, que los docentes tenemos preferencias más por unos que por otros. Por lo tanto, no sería tan difícil imaginar desde el micro espacio del aula, a ese niño, vamos a llamarle Manuel, que ve cómo la docente siempre aplaude, besa, acaricia y alza a un compañero que seguramente debe ser más merecedor de su cariño; y esa será una confirmación, ya que él aún no tiene las herramientas suficientes para pensar que su maestra no ha descubierto y quizás nunca lo haga, las cosas buenas que él puede ofrecerle.

El otro día, unos estudiantes del primer año de la carrera de Inicial del Instituto con los que estamos intentando trabajar desde un enfoque crítico, me decían cómo una maestra les había contado con total naturalidad ( en una sala de tres), cuáles eran sus preferidos: “éste, es terrible pero hace lo que quiere conmigo porque sabe que es mi debilidad” y “esta gordita es mi secretaria, a ella le encanta ir todos los días a buscar el registro”. ¡Ir a buscar el registro! Pensemos por un instante en Manuel, ese niño que seguramente no será merecedor de esos honores, pero que soñará alguna vez, dormido o despierto con ese glorioso momento y se verá caminando “solito” como un héroe por la inmensidad del SUM, hasta llegar a la Secretaría o a la Dirección, ámbito al que van o aquellos que hicieron algo malo, o algunos pocos privilegiados. Y hasta imaginará la cara de la Directora, diciéndole ¡tomá Manuel, y andá derecho hasta la sala! Y Manuel irá con el pecho adelante y la cabeza erguida, mientras sus compañeros lo miran con respeto porque ha cruzado solito el SUM del Jardín.

Ustedes me dirán, a eso lo tenemos resuelto con distintos recursos y estrategias a través de los cuales, a todos los niños les asiste el mismo derecho: esto es, tarjetitas, sorteos, al que le toca le toca, listado con fotos en el friso, etc. Muy bien. Vayamos entonces a otro ejemplo.

Manuel aún no ha adquirido seguridad en su motricidad fina, y tiene cierta torpeza con sus manos, por lo tanto ya van dos veces en esta semana, que cuando toma la taza con ese poco de leche que ponemos para que no se les vuelque y puedan alzarla con facilidad, a él se le derrama una vez en la mesa y otra en el pantalón de Agustín, un niño que tiene una mamá que no perdonará fácilmente el descuido de la señorita. Entonces surge el comentario esperado: ¡otra vez, Manuel!, ¡siempre el mismo! Y mirando hacia la preceptora: ¡esta vez la madre de Agustín me mata, justo es el pantalón de corderoy que le compró hace poco!. La escena que sigue se sucede rápidamente entre la maestra que cambia a Agustín con una nueva muda de ropa, la preceptora yendo a lavar el pantalón de corderoy, y la persona de maestranza limpiando el piso de Manuel, mientras le dice ayy Manuel, Manuel qué racha esta semana, eh?.

¿Cómo se cierra esta escena?! con el infaltable minuto de aprendizaje colectivo y de vergüenza pública en el que irremediamente exponemos los errores de Manuel frente a todo el grupo: ¿Vieron lo que hizo Manuel? Eso no se hace, hay que tener más cuidado porque el compañerito se pudo haber quemado. Esta vez no pasó nada, pero podría haber sido peor. Pero Manuel no llora por lo que hizo, tampoco pide perdón (si casi aún no habla) sólo se queda mirando como si nada hubiera ocurrido a su alrededor. ¡Qué lástima que aún no aprendió que con tan sólo hacer un puchero habría volcado la balanza de la comprensión hacia su lado y hubiera recibido un abrazo reparador.

Estarán pensando a esta altura que estoy hilando demasiado fino, pero justamente desde esos pequeñísimos actos de la vida cotidiana, puede observarse que a veces, el discurso del adulto produce, instala, deja huellas, marca, etiqueta.

Tenemos a un Manuel que quizás no sólo nunca lleve el registro a la Dirección, sino que ha quedado registrado como el que tira la leche, y en el transcurrir de la vida cotidiana del aula, cada niño quedará fijado en unos cuantos calificativos que lo definan: Manuel el torpe; Agustín, el que no puede ensuciarse; Josefina, la divina que siempre viene perfumada; Juan, el de los padres desalmados; Mario, el de los papás grandes que no saben cómo educarlo; Nicolás, el de los ojitos achinados, que vive en una quinta, pero que nunca llegará más que a ser un verdulero; y Felipe, el buen compañero, con padres dedicados, ocupados siempre por sus necesidades, que nunca se equivoca, candidato número uno a la bandera en sus años de Infantes.

Pero por suerte, para aquellos que no han sido favorecidos en la distribución de calificativos positivos, existe un aliado inigualable que ayudará a procesar esos olvidos e injusticias del adulto y a atravesar la infancia a pesar de todo: EL JUEGO.

A través de él, el niño podrá retar tal como fue retado, enseñar a un muñeco a no tirar la leche, o la derramará sin culpa sobre los pantalones de otro.

El juego es entonces, un reaseguro en el que el niño procesará la vida. Deberíamos pensar que dado su grado de importancia, debe tener un lugar de privilegio

en el Jardín, ya que además será una fuente de datos imprescindibles para el uso del docente, si es que observa con intencionalidad.

Esta es una expresión de deseo: que preserven el juego a través del cual el niño, expresará su dolor, su angustia, su confusión, su alegría y su felicidad.

También creo, sería una necesidad imperiosa la de jerarquizar en todos los niveles de la Educación, otras formas posibles para el niño de procesar la vida, y de sanar el alma cuando no se ha tenido la suerte de caer en un contexto adecuado. Son las posibilidades que nos brinda el ARTE, el que considero, debería iniciarse desde la más temprana infancia a través de los Lenguajes Expresivos.

Qué suerte podemos decir entonces, tiene el niño que puede refugiarse en el Juego o a través de otros lenguajes para resistir a las agresiones del mundo. Recursos que el adulto casi no tiene, ya que ha dejado de procesar la vida a través del juego y que en el mejor de los casos, sólo tiene una vez por semana para refugiarse en el Arte.

Ustedes me dirán, que es imposible reparar en esas obviedades y analizarlas desde las particularidades de cada niño. Los docentes también somos personas a las que nos pasan cosas y que a veces llegamos al Jardín con problemas que superan nuestras posibilidades.

Pero no es cierto que no tenemos reaseguros. Hay un espacio, que ya no será el juego o tal vez el arte, pero que podrá servirnos de apuntalamiento. Y es el saber que no existe la maestra ideal; que si pretendemos responder a las exigencias del entorno tendríamos que ser siempre dulces, tiernas, comprensivas, capacitadas para enfrentar cada situación con justicia, etc. etc.

Si partimos de esa premisa, la de asumir nuestras debilidades, entonces sabremos cómo accionar frente a ellas y no nos encontraremos cometiéndolas con quien no puede defenderse. Sabremos entonces, que es una realidad que me ocurra que tenga debilidad por algunos niños y aprehensión por otros, pero que tengo que superarlo como lo hace el médico que opera tanto a un asesino como a un premio Nobel, porque lo ha jurado en nombre de la ética profesional. También sabremos que es lícito que haya momentos en los que no puedo controlar la situación y tenga deseos de zamarrear a un niño porque ya no sé cómo decirle que no muerda más a sus compañeros; pero como profesional tomaré los reaseguros necesarios y saldré de la sala pidiendo a alguna compañera que se quede, mientras que salgo un rato y me recupero.

Y en este punto, me pregunto: por qué hemos naturalizado, o considerado obvio, el no meternos cuando una compañera o un compañero de trabajo interviene inadecuadamente frente a un niño, porque “no está dentro de nuestras funciones delatar a un compañero o decirle lo que tiene que hacer”, “que lo vea la Directora decimos, no es mi sala”, o lo comentamos por lo bajo en los pasillos”. Entonces me pregunto, ¿quién protege a ese niño?, ¿qué pesa más? que ese colega no se enoje conmigo o el niño que está desprotegido frente a él.

Por eso creo que no hace falta ir tan lejos a la hora de hacer algo por los Derechos del Niño. Con sólo revisar los actos de la vida cotidiana encontraríamos que

cada mañana se puede planificar un cambio que nos acerque a aquellos que verdaderamente nos necesitan.

Un niño tiene derecho a tener un nombre y una identidad, dice uno de los principios. Sin embargo, cuántas veces en el Maternal le hemos cambiado su nombre, aquel con el que está aprendiendo a identificarse, por otro que nos causa más gracia y que sólo corresponde al ámbito del Jardín: redondito, piojo, plumita, son algunos de los tantos que podría mencionar; hasta que con suerte, llega el día en el que ese niño, que ya puede hablar le dice a su mamá: - no quiero que me digan piojo en el Jardín, decíselo a la seño-.

Y dije con suerte encontraremos a algún niño que como el “piojo” pueda decir que no le gusta que lo llamen así, ya que muchas veces ni siquiera hay resistencia y se acepta como si tal, cualquier intervención del docente. Está estatuido que es el adulto el que tiene la palabra autorizada, el que tiene la verdad, el que tiene el saber; y que el niño, tal como lo expresa el término “infancia” es el que no tiene voz, el menor (con la desjerarquización que implica este concepto), el alumno, es decir el “sin luz”. Sin voz, sin luz. Simplemente “sin”.

Y a ese “sin”, podríamos agregarle “sin historia”, por eso intentaremos desde muy pequeño contarle la historia de los otros. Ellos irán entrando poco a poco al mundo de los adultos, a través de nuestras canciones ( es innegable el valor cultural de la nana, a través de la cual el adulto lo entra en la complejidad del mundo), de nuestros mitos y leyendas, y de la historia en general.

La historia en general. Dos puntos: todo un tema en el Nivel Inicial, más aún en el ciclo de Maternal; pero para no tener que imaginar nuevos ejemplos sobre los avatares de Manuel en el Jardín para deconstruir lo obvio, sólo voy a dejar formuladas algunas preguntas con respecto a este tema:

Luego de algunos cientos de años en los que ocurrieron hechos de carácter complejísimo de analizar, en donde motivos políticos, económicos y sociales se entrecruzaban mientras se proyectaban los destinos de nuestro país; donde se construía el concepto de Nación, con toda la abstracción que eso requiere, llegamos a esta nuevo Siglo con algunas escenas que simbolizan nuestra historia: San Martín cruzó los Andes, Belgrano creó nuestra Bandera, y hay dos edificios que son muy importantes: el Cabildo y La Casita de Tucumán. También, hace mucho hubo negritos que bailaban el candombe y damas que usaban peinetón.

Y aquí viene la pregunta: sabiendo que el niño recién construye su psiquismo hace los dos años y algo, ¿es importante para esa construcción, que cada año lo vistamos de negro, de caballero o de caballo, para que vaya comprendiendo el sentido de los símbolos que hacen a nuestra Patria?.

¿Qué pasa con la vida cotidiana del Jardín en aquellos tan gloriosos momentos de los actos?.

¿Qué pasa cuando Josefina, que siempre está tan linda, no quiere salir a escena porque tiene vergüenza de aparecer frente al gran público?, o ¿con Manuel, que tiene una pechera de granadero (de esas de cartulina que se venden) y que unos minutos antes

de su aparición, se la rompe un amiguito que le tira del elástico?. Cosas sin importancia diríamos los adultos, -con todo lo que nos cuesta planificar los actos y poner el cuerpo, no voy a reparar en esas nimiedades- . Lo que pasa es que esas nimiedades son la vida misma del niño.

Quisiera terminar formulando, algunos principios que he ido construyendo a la largo de mi vida; derechos, ya no universales, sino los derechos particulares que creo, debe tener el niño en el aula:

Un niño tiene derecho a ser observado con intencionalidad pedagógica por el docente.

Tiene derecho a ser llamado por el nombre que sus padres eligieron para él.

Derecho a jugar todos los días.

Derecho a no ser expuesto frente a los demás.

Derecho a ser querido.

Derecho a expresar sus sentimientos a través de distintos lenguajes.

Derecho a que no se rían de él cuando se equivoque, aunque sea gracioso para los adultos.

Derecho a llorar aunque sea varón.

Derecho a no dormir si no tiene sueño.

Derecho a ser abrazado aunque esté sucio.

Derecho a no comprender las bromas del docente, cuando lo amenaza dulcemente con irse si sigue portándose mal.

Derecho a la presencia del adulto, aunque esté dormido en la cuna.

Derecho a hacerse pis sin que lo reten, aunque pertenezca al bando de los que ya aprendió.

Derecho a no saber quién empezó con la pelea, aunque la señorita le diga que va a premiar a quién diga la verdad.

Derecho a que siempre se espere algo bueno de él, aunque demuestre lo contrario.

Simplemente, derecho a existir para el docente.

Derecho finalmente, a ocupar un lugar en el corazón del maestro, más grande que la pequeña silla de jardín, que la cálida alfombra de trapos de piso, o de simplemente el piso.

Vaya mi homenaje a los que no sobresalen y mi compromiso a defender su lugar en este mundo.

Lic. Silvia C. Laffranconi

## Concepción de infancia y orientaciones didácticas

Analizar las diferentes concepciones acerca de la infancia puede parecer un tema alejado de la tarea de la sala, pero sin embargo cuando comenzamos a analizar qué enseñamos y cómo organizamos la enseñanza descubrimos que está profundamente enraizada con ella.

El nacimiento de la infancia en la época moderna es tributaria de la existencia de la escuela: a la inversa de lo que suponemos el ser alumno no es una construcción posterior al ser niño, sino que es parte de su génesis.

Centrémonos en la renovación de la tradición pedagógica de mediados del siglo XX, que hizo un fuerte hincapié en el mayor conocimiento acerca de las peculiaridades de la infancia, producto del mayor conocimiento de la niñez. Diversos autores, la mayoría de ellos psicólogos (Freud, Piaget, Wallon, Vigotsky, Bruner por citar sólo algunos de ellos) estudiaron la maduración, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje infantil. Varios analizaron las relaciones entre ese desarrollo y la actividad escolar. “Estos aportes tuvieron profundas consecuencias dando origen a numerosos movimientos pedagógicos embanderados tras la defensa específica del respeto a la evolución física, psicológica, moral y afectiva de los niños, y se encargaron de hacer hincapié en la reivindicación de una acción educativa escolar respetuosa de las características propiamente infantiles y de las diferencias presentes entre las distintas edades o etapas de la infancia como parte de esas características”<sup>3</sup>.

Es interesante observar que este pensamiento pedagógico a pesar de declamar un reconocimiento acerca de las potencialidades de la infancia, lo hacía siempre desde una referencia a un niño abstracto, un niño descrito a partir de las investigaciones psicológicas. En sus estudios nos presentaban lo que tenían de común los sujetos por ellos analizados. Nos hablaban de un niño promedio, de un niño estadístico, y que por lo tanto carecía de una biografía histórica, carecía de condicionantes socio-culturales.

La propuesta educativa no hacía referencia a los conocimientos y experiencias que los niños adquieren en tanto sujetos sociales que viven en una determinada comunidad y este desconocimiento acerca de los niños reales parecía suponer que el aprendizaje se iniciaba recién con su ingreso escolar y que todos los niños eran iguales por tener la misma edad. Esta homogeneidad en las características de los niños determinaba la idea de que todos aprenderían las mismas cosas, al mismo tiempo ya que todos recibían las mismas enseñanzas que impartía el docente. Por otro lado plantear que los contenidos de enseñanza debían ser establecidos por lo que marcaba la psicología evolutiva, daba a la enseñanza un carácter políticamente neutral. Como bien señala Sacristán “el discurso dominante de la pedagogía moderna, mediatizado por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas pedagógicos, ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del status de la infancia en la sociedad moderna, que no sólo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica. Por ello se ha relegado en muchos casos la permanente función cultural de la escuela como finalidad esencial. En parte quizás porque es una forma de rehuir el debate donde se desenmascara y se aprecia el verdadero significado de la enseñanza; lo cual resulta coherente con los intereses dominantes que subyacen a cualquier proyecto educativo: dar sus fines como algo dado que es preciso instrumentar pero no discutir”<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Narodowski (1994) citado

<sup>4</sup> Gimeno Sacristán “El curriculum una reflexión sobre la práctica” Madrid, Editorial Morata, 1991

A partir de mediados de la década del 80 se hacen oír diferentes voces que comienzan a cuestionar esta visión de la infancia y de la tarea educativa realizada en las instituciones, particularmente las críticas se dirigen hacia las actitudes dirigistas y en muchas ocasiones autoritarias con las que se encaraba la formación personal y social de los educandos; que se contraponía a una concepción absolutamente *laissez faire*, es decir de dejar hacer sin intervenir, cuando se trataba de trabajar sobre los aspectos creativos y cognitivos de los niños. Así se comienza a reivindicar el derecho de los niños al conocimiento, a la creatividad y a la autonomía afectiva, social, cognitiva y moral; mientras paralelamente se alertaba acerca de la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades. Frabboni (pedagogo italiano) ya en ese momento nos planteaba que para garantizar una presencia histórica del niño real era necesario asegurarle el derecho al conocimiento y a la creatividad en la institución escolar (espacio ideal para la interacción socio-afectiva y para el desarrollo cognitivo, lingüístico y creativo). Lo que para este autor significaba hablar de una educación de la infancia concebida con “sangre social, munida de piernas para caminar- con la palabra, el pensamiento, el cuerpo, la sociabilidad – en el terreno existencial y real de su cotidianidad, de su ambiente, pleno de vida cultural”<sup>5</sup>.

A su vez se destacaba el derecho a la paridad de oportunidades formativas como garantía de la igualdad pero también de la diversidad del niño. Con la igualdad formativa se buscaba reequilibrar las diferentes experiencias de vida de los niños a través de un proyecto pedagógico que fuera capaz de dar más al que tiene menos. Con el derecho a la diversidad se reclamaba que la institución no expulse la “piel” social y cultural (la historia, la memoria, las lenguas, el tejido antropológico) que el niño trae de su casa, de su vida cotidiana.

Desde esta concepción el niño comienza a ser percibido como un sujeto de derecho y ya no sólo como un sujeto a ser cuidado, protegido.

Consecuencia de esta nueva mirada hacia la infancia real, histórica, socialmente determinada, se plantea desde lo pedagógico, que luego será recogido desde lo curricular, la necesidad de que ese reconocimiento de la niñez no quede anclada en un mero respeto “religioso” acerca sus características, ahora reales. Era pues preciso encarar un proyecto educativo que le devuelva a la infancia la oportunidad de conocer, de crear, de interactuar con los otros pares y adultos, de experimentar, de jugar, en síntesis había que fortalecer la formación de los niños dándoles acceso al mundo de la cultura..

La renovación de los contenidos obligó necesariamente a una renovación en la forma en que se enseñan. Si esto no se produce y, creemos que los conocimientos se transmiten de manera verbal, memorística, descontextualizada; corremos el riesgo de transformarlos en un conocimiento acabado, inmodificable y por lo tanto ajeno a los alumnos. El aprendizaje supone sucesivas reorganizaciones del conocimiento y este proceso, que tiene como protagonistas a los niños, sólo es posible cuando el docente presenta los contenidos asociados a prácticas sociales reales y de forma no simplificada. En este sentido la forma de transmisión también es un contenido que contradice y oculta muchas veces el espíritu del contenido trabajado. Es decir que no basta la incorporación de contenidos significativos en las curriculas escolares, si esa incorporación no transforma los modos en que este conocimiento es presentado a los alumnos.

---

<sup>5</sup> Frabboni F (1986). “Il pianeta nido. Per una pedagogía e un curriculo del nido” Ed. La Nuova Italia.

Los contenidos en el nivel inicial son definidos como instrumentos para analizar y comprender la realidad. Esto nos plantea en primer lugar que los mismos deberán adquirirse en el marco de situaciones contextualizadas que efectivamente permitan construir esos contenidos con sentido, es decir que las propuestas didácticas que se organicen posibiliten a los niños comprender mejor una situación, resolver más adecuadamente un problema, o usar un procedimiento más efectivo, apropiándose en este proceso de nuevos conocimientos.

¿Qué características tienen que asumir nuestras propuestas didácticas para permitir que los niños conozcan y organicen el mundo que los rodea y vayan apropiándose de los contenidos en situaciones contextualizadas?

En principio digamos que estas propuestas pueden asumir tres formas organizativas: unidades didácticas, proyectos y secuencias de actividades, según nos interese que los niños comprendan el ambiente, o se apropien de determinados contenidos. Analicemos cada una de ellas

### Unidades didácticas

En el Documento de Apoyo N° 1 del 2000 la DEI define a la unidad didáctica como una forma de organización que estructura la tarea con la finalidad de que los niños conozcan un recorte significativo de la realidad. En la decisión acerca de qué contextos seleccionar intervienen una serie de aspectos relacionados con las características del grupo, sus conocimientos previos, las características de la comunidad con la que trabajamos, las posibilidades institucionales y también para que negarlo los propios gustos e intereses que tenemos como docentes. Este último aspecto es importante porque del entusiasmo que pongamos en la tarea dependerá el interés y el entusiasmo que logremos despertar en los niños. Si el contexto seleccionado no despierta en nosotros preguntas e inquietudes, si sólo lo encaramos como una tarea rutinaria no lograremos incentivar en los chicos las inquietudes necesarias para encarar el desafío que implica cualquier nuevo conocimiento.

La unidad didáctica se diferencia del trabajo sobre temas como por ejemplo los medios de transporte, los oficios, etc. porque ella se centra en el conocimiento del ambiente como una complejidad que incluye elementos sociales y naturales en interrelación.

Como se señala en las orientaciones didácticas N° 1 proponer que el ambiente se convierta en objeto de indagación no significa tomarlo como una excusa para abordar contenidos. Los niños tienen derecho a conocer el mundo en el que viven, y la escuela debe ofrecerles oportunidades para convertir ese mundo en objeto de conocimiento. No es una escenografía, un paisaje o un telón de fondo en el que vivimos, sino el componente mismo de nuestras vidas. Transformamos el ambiente social y natural y a la vez somos transformados por él. De manera que los alumnos “analicen el ambiente como un complejo conjunto de componentes, factores, relaciones y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas y se construye cotidianamente la cultura”<sup>6</sup>.

La unidad didáctica se construye a partir de preguntas que orientarán todo el proceso de indagación. Estos interrogantes, que se comienza planteando el docente, son los que guían el itinerario que organizará la unidad y condicionarán la selección de contenidos. En el trabajo didáctico los chicos se irán apropiando de esas preguntas y también se formularán otras nuevas, de manera que el conocimiento del ambiente no quede en la

---

<sup>6</sup> Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial”, en Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Paidós, Bs.As., 2000.

simple enunciación de los elementos que lo componen, sino que les permita establecer relaciones, ampliando su comprensión de la realidad.

Para trabajar esos interrogantes, el docente selecciona **únicamente** aquellos contenidos que permitirán responderlos, ya que, en la unidad didáctica los contenidos asumen su función de “instrumentos” para el análisis de ese recorte. Por lo tanto no es necesario, ni posible, que se incluyan contenidos de todas las áreas, lo que implicaría realizar incorporaciones forzadas. Insistimos en esta cuestión a fin de desterrar aquellas prácticas, que pretenden, con el pretexto de valorizar los contenidos, emplear arbitrariamente los elementos del contexto para el desarrollo de los contenidos, como si el ambiente fuera un mero recurso para el anclaje de nuevos conocimientos. La unidad didáctica no es una excusa para trabajar contenidos, ni es una ejemplificación para presentar los contenidos en situaciones que terminan siendo artificiales.

### Los proyectos.

Decidimos trabajar con proyectos cuando lo que nos interesa es que los niños construyan determinados contenidos en el marco de determinados contextos que les dan significación, o cuando nos importa realizar un determinado producto.

Es decir que los proyectos se pueden iniciar para trabajar ciertos contenidos contextualizados en el marco de una producción determinada (por ejemplo realizar con los chicos una obra de títeres para trabajar contenidos de literatura y de plástica) o a la inversa realizar un proyecto porque interesa el producto (por ejemplo organizar con el grupo de alumnos juegos para festejar en conjunto el día de la familia)

Los proyectos son "... un modo de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos".<sup>7</sup>

Para la selección del proyecto será importante tener en cuenta que para concretar la elaboración del producto se deberá realizar una indagación tendiente al cumplimiento del objetivo del proyecto, de manera que para enfrentar la producción se requiere ampliar o profundizar los conocimientos que los chicos ya poseen.

En los proyectos los alumnos y docentes se encuentran comprometidos en torno a un propósito y un producto final, por lo tanto para concretarlo será preciso compartir con los chicos el producto final al que se espera alcanzar. Esto supone realizar una planificación conjunta de las diferentes etapas de su elaboración a fin de concretarlo.

Por otro lado se debe considerar que las actividades propuestas deben guardar coherencia con el producto a alcanzar. Es decir que las acciones que se proponen a través del tiempo guardan entre sí relaciones necesarias y cobran sentido en razón de aquello que se desea producir. Cada situación planteada es necesaria para que se pueda alcanzar el objetivo previsto. La consideración de este aspecto ayuda en el momento de decidir qué actividades se van a incluir y cuáles quedarán descartadas ya que ampliarían en demasía la indagación y la desviarían de su propósito.

La obra realizada sintetizará el aprendizaje que el grupo de niños ha logrado.

### Secuencias de actividades

Definimos una secuencia como una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos. Éstos se desarrollan “mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y

---

<sup>7</sup> Circular técnica 03/2000 Estrategias didácticas para el nivel inicial Pcia de Bs As. DEI

sentido propio”<sup>8</sup>, que se irán realizando en tiempos sucesivos. Estas actividades se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita a los alumnos ir apropiándose progresivamente de los conocimientos. Las actividades organizadas y articuladas en el tiempo de manera coherente, conformando una secuencia o itinerario didáctico permite concretar una propuesta de enseñanza.

La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí son superficiales y no posibilitan que los alumnos construyan nuevos conocimientos, puesto que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada para estructurarse. “Porque aprender entraña un costoso, complejo y arduo trabajo de reconceptualizaciones sucesivas es que una situación momentánea y aislada realizada por el grupo de niños, no necesariamente genera aprendizaje”(Nemirovsky, 1999)<sup>9</sup>

Para planificar una secuencia de actividades es preciso determinar con claridad que contenidos se decide abordar a fin de que las actividades guarden coherencia con aquello que se quiere enseñar y se vinculen entre sí configurando una sucesión ordenada en las que cada actividad se relaciona con una o varias actividades anteriores y otras posteriores. En su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos.

Se conforma de este modo un itinerario que el docente organiza anticipando la totalidad de las actividades. Por supuesto que esta anticipación no impide operar los ajustes necesarios, incorporando modificaciones a las propuestas o nuevas situaciones en función de la evaluación que el docente va realizando acerca de los aprendizajes de los alumnos. De manera de ir estructurando y reestructurando lo propuesto como respuesta a las acciones realizadas por los chicos, a través de ciertas modificaciones en los materiales, en las consignas, en la organización grupal, o en la distribución del espacio.

Al diseñar estas secuencias, el docente tiene algunos supuestos acerca de los conocimientos que los alumnos ya poseen, a partir de observarlos, escucharlos y de conocer algunas características de la edad con la que trabaja. “Los conocimientos de los chicos intervienen a lo largo de todo el itinerario de actividades: cuando exploran un material, cuando realizan una observación, cuando recogen nuevas informaciones, cuando intercambian opiniones con sus compañeros. Por lo tanto, al planificar las actividades el docente tiene en cuenta cuáles son los conocimientos e ideas que los alumnos han ido construyendo y, a lo largo de todo el trabajo pondrá especial atención para detectarlos y ver cómo se van reformulando.” (Kauffman- Serulnicoff, 2000)<sup>10</sup>

Es decisión del docente trabajar en forma simultánea o sucesiva secuencias de actividades relacionadas con contenidos de diferentes áreas, o desarrollar en forma paralela una unidad didáctica o un proyecto y secuencias de actividades que aborden contenidos de las áreas que no fueron incluidas en éstos.

¿Cómo se vincula esta forma de organizar la tarea con el juego de los niños?

Aquí corresponde en primer lugar acordar en que los chicos enriquecen su juego en particular su juego dramático y de construcciones en la medida en que tienen oportunidad de conocer y/o ampliar su conocimiento sobre el ambiente, ampliando su

---

<sup>8</sup> Nemirovsky Myriam (1999) “Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...” Editorial Paidós. Serie Maestros y Enseñanza.

<sup>9</sup> Idem nota anterior

<sup>10</sup> Kaufmann-Serulnicoff (2000) “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial” en Malajovich (comp..) Recorridos didácticos en la educación inicial. Editorial Paidós

universo simbólico referencial, pero también, por el contrario el juego les permite descubrir que aspectos del ambiente se requiere seguir indagando. Estas propuestas enriquecen el universo lúdico de los chicos y permiten al docente, a través de su observación atenta, conocer algunas de las ideas y conocimientos que sus alumnos están construyendo acerca de la realidad con la que interactúan.

El juego y en particular el juego trabajo permite que los niños puedan recrear sus conocimientos, expresarse creativamente, comunicarse e interactuar con otros. Los diferentes sectores incorporarán materiales y situaciones que permitan acrecentar el conocimiento del ambiente y el trabajo sobre determinados contenidos. Reconociendo que habrá unidades y proyectos que permitan enriquecer sus posibilidades de juego y otras que tal vez ofrezcan menos oportunidades. Este será entonces un elemento que también se tendrá en cuenta al momento de planificar qué recorte del ambiente o qué producción se decide encarar.

Cabe realizar una doble aclaración en relación al juego-trabajo. El hecho de que sea una forma privilegiada de organizar las actividades, no implica que sea exclusiva: según sea el objetivo del docente podrá incorporar otras formas lúdicas como son el juego centralizado, los talleres, etc.

La segunda aclaración es que el juego-trabajo es para los niños juego libre, en el sentido que ellos eligen a qué jugar, con quienes, cómo, con qué jugar. Pero para el docente implica una detallada planificación de contenidos a trabajar, materiales a incorporar, tiempos y espacios establecidos y si fuera necesario consignas a plantear e intervenciones docentes previstas.

Como ya señalamos en otra oportunidad a medida que el juego-trabajo se va desarrollando tanto durante el año escolar como en el transcurso de toda la escolaridad en el nivel inicial se va modificando y complejizando su organización. Desde una elección de adónde se va a ir a jugar que posiblemente cambie en el transcurso del juego, hasta la posibilidad de planificar con quiénes se va a jugar, a qué se va a jugar y cómo. Desde la acción directa con los objetos hasta un rico intercambio entre compañeros que permite establecer roles y sostenerlos en el curso del desarrollo dramático, dialogar con los otros, planificar y evaluar la tarea y adecuar la propia acción a los requerimientos que plantea la actividad común.

El juego-trabajo permite relacionarse con otros, comunicarse, pensar con otros, resolver situaciones problemáticas, actuar en un pequeño grupo. Un aprendizaje complejo que requiere de la mirada del docente.

Por último cabe recordar que no todos los sectores permiten desplegar actividades lúdicas de similar intensidad. Seguramente el juego estará presente cuando los niños dramatizan o cuando construyen, también cuando dominan determinados juegos de mesa. Estará ausente cuando dibujan o pintan o mientras leen libros o escriben, o cuando observan frutos o exploran las características de ciertos materiales. Sin embargo cada una de estas actividades permitirán desarrollar la creatividad, resolver situaciones desafiantes, en suma construir nuevos conocimientos.

Estamos en los inicios de un nuevo siglo. Estamos educando para un nuevo mundo, que esperamos sea más solidario, más cooperativo, más democrático, más justo.

La educación inicial tiene que ocupar su lugar en esta tarea, ofreciendo más tiempo de infancia, que significa sea más tiempo de aprendizaje, de exploración, de juego, de comunicación, de creatividad.

## Respuestas a algunas de las preguntas formuladas en los encuentros

- ¿La secuencia de actividades son planificadas dentro de una Unidad Didáctica?
- Al planificar secuencias de actividades ¿no corremos el riesgo de descontextualizar? ¿Cómo se ensamblan con la Unidad o el Proyecto? ¿Las ves sólo adecuadas para áreas o contenidos puntuales?
- ¿Cómo se planifica la secuencia de actividades? ¿Se incluye en la U. Didáctica o Proyecto o no? ¿Se desprende de ellos?
- Al planificar la U. Didáctica, el proyecto o la secuencia de actividades ¿de qué manera se incluyen otros contenidos o actividades?

La secuencia de actividades es una organización didáctica mínima que puede plantearse por sí misma cuando lo que se busca es trabajar ciertos contenidos que no tendrán desarrollo, por no ser pertinentes, dentro de un proyecto o de una unidad didáctica. Pero al mismo tiempo en toda unidad o proyecto las actividades deben estar organizadas en secuencias que siguiendo un determinado itinerario permita conocer de manera más profunda el ambiente (en el caso de la u. didáctica) o concretar un determinado producto (en el caso de los proyectos).

Las secuencias de actividades, para trabajar contenidos por fuera de las unidades y proyectos, se planifican aparte. Seguramente será el caso del trabajo sobre literatura, de muchos contenidos de matemática, de plástica, de ciertos contenidos de ciencias naturales, de lengua o de sociales, etc.

No toda la tarea de enseñanza en el jardín se puede ni se debe integrar dentro de una unidad o proyecto. Esto no significa descontextualizar el conocimiento. Por ejemplo en las Orientaciones didácticas N° 3 y N° 4 se desarrollan diferentes secuencias para trabajar contenidos de naturales por fuera de unidades y proyectos, también en este último número se presentan propuestas para trabajar las efemérides que se organizaran seguramente como una secuencia que se llevará a cabo por fuera de las unidades o proyectos.

- ¿Podría elaborar un cuadro comparativo entre Unidad Didáctica y Proyecto?

	Unidad Didáctica	Proyecto
Propósitos que persiguen	Que los chicos conozcan recortes significativos del ambiente	Que los chicos se apropien de determinados contenidos
El ambiente	Importa por sí mismo. Es el centro del trabajo didáctico	Es un medio al que se recurre para buscar información.
Contenidos	Se eligen únicamente aquellos que permiten analizar, complejizar, profundizar, comprender el recorte del ambiente seleccionado. Son medios para....	Importan por sí mismos. Son el centro del trabajo didáctico
Producción	No hay un producto final que guíe la indagación. Pero la unidad puede culminar con una	El producto que permitirá contextualizar los contenidos se define de antemano y guía todo

	cartelera, un friso, una muestra, etc. que sintetice el trabajo de indagación realizado, a fin de comunicarlo a otras salas, a los padres, etc.	el proceso de desarrollo.
Juego	El conocimiento del contexto seleccionado podrá enriquecer las posibilidades de juego de los niños.	El proceso de indagación a fin de realizar el producto podrá enriquecer las posibilidades de juego de los niños.
Participación de los chicos en la planificación	Pueden hacer propuestas para profundizar su indagación sobre el recorte seleccionado.	Se comprometen desde el inicio en la elaboración del producto. Participan de la planificación de las etapas de su elaboración.

- Cuando un juego se lo categoriza como “libre”, no existe condicionamiento ninguno que desde afuera dirija el interés hacia algo determinado ¿por qué considera en el juego-trabajo con propósitos determinados, temática determinada que ello configura “juego libre”?
- Si la unidad permite abordar un recorte de la realidad ¿Por qué se pueden presentar materiales que apunten al contenido y no al recorte?
- A qué se refiere cuando habla de sectores que alimentan el proyecto o la unidad? ¿A sectores de juego tradicionales permanentes en la sala o que deben ser armados en el momento del proyecto o la unidad?

El juego es libre porque los chicos deciden a qué jugar, con quiénes jugar, cómo jugar. Que el juego sea libre en este sentido no supone que no esté condicionado. Cualquier juego (se realice en la escuela, en la casa, en la calle) está condicionado por el espacio donde se desenvuelve, el tiempo destinado a él, los materiales que el chico tiene a su disposición, sus experiencias previas, sus características personales, etc. Estar condicionado no significa estar determinado. El docente planifica que contenidos le interesan trabajar, que materiales va a ofrecer, que espacios va a disponer y que tiempos va a establecer. Esto no significa que los chicos se vayan a ajustar a lo que el maestro propuso, ahí se juega la libertad de los alumnos.

Los materiales que selecciona el docente se articulan con los contenidos a trabajar. Muchos de esos contenidos se podrán relacionar con la unidad o el proyecto que se esté desarrollando, pero puede haber otros contenidos que no se vinculen con ellos. En general no es posible que todos los contenidos y materiales que se seleccionen para este período estén conectados con la unidad o proyecto.

Los sectores de juego organizan materiales y tipos de propuestas: dramatizar, construir, dibujar- pintar- modelar, “leer” o escuchar cuentos, explorar, descubrir..... El maestro tiene libertad para crear nuevos sectores o transformar los existentes, según las actividades que le interese promover en sus alumnos. Así en algunos jardines se implementó un sector de escritura, en otros un sector de títeres, etc. Lo que es preciso cuidar es que los materiales y las propuestas de los sectores se vayan renovando periódicamente a fin de plantear situaciones desafiantes, movilizadoras de nuevos intereses y conocimientos en los chicos.