

TEMAS DE 0 A 3 AÑOS

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN Y CUIDADO PARA LA PRIMERA INFANCIA



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Juan Manuel Abal Medina

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

TEMAS DE 0 A 3 AÑOS

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN Y CUIDADO PARA LA PRIMERA INFANCIA



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

AUTORES: PAULA PICCO, CLAUDIA SOTO.

COORDINACIÓN AUTORAL: ANA M. MALAJOVICH.

COLABORACIÓN: SILVIA LAFFRANCONI.

AGRADECEMOS LOS APORTES PEDAGÓGICOS DE: HAYDEE ALVAREZ, FLAVIA GACIOPPO, ANALIA QUIROZ, CLAUDIA PIERI, FABIOLA RUIZ, NATALIA SGANDURRA, GABRIELA VALIÑO, NANCY MATEOS Y ELISA CASTRO.

AGRADECEMOS LA COLABORACIÓN FOTOGRÁFICA DE: MARÍA SOL RODRIGUEZ GAMALLO Y LAS TOMAS REALIZADAS EN EL JARDÍN DE INFANTES MONIGOTE, PROV. DE BUENOS AIRES.

.....
COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS: Gustavo Bombini

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES: Gonzalo Blanco

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Paula Salvatierra

© Ministerio de Educación, 2013

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISBN

en trámite

Fecha de catalogación:

PALABRAS DEL MINISTRO

Asegurar una infancia plena, garantizando la vigencia de cada uno de sus derechos, es objetivo de nuestro gobierno; por ello sostenemos un trabajo articulado entre nuestro Ministerio, el de Desarrollo Social y el de Salud tal como lo marca la Ley de Educación Nacional. Cada uno de estos organismos del Estado trabaja mancomunadamente para garantizar el desarrollo integral de todos los niños y niñas en el marco de las políticas sociales.

La primera infancia resulta una etapa prioritaria en la conformación del ser humano y en la construcción de ciudadanía. Por ello, desde el Ministerio de Educación de la Nación, conjuntamente con los otros Ministerios, nos proponemos la promoción de espacios para el cuidado y la enseñanza de los más pequeños. Estas instituciones, pensadas desde el derecho de los niños y las niñas de contar con lugares apropiados, así como con el tiempo y los adultos necesarios para su atención, están dedicadas a satisfacer sus necesidades, complementando y apoyando la tarea de crianza de las familias. Hoy reconocemos que los niños y las niñas aprenden desde que nacen y los educadores estamos comprometidos para que cada uno de ellos alcance el desarrollo de sus máximas capacidades.

La serie “Temas de 0 a 3 años”, busca ser un aporte para consolidar la responsabilidad de la educación, cuidado y atención integral de los niños y las niñas de nuestra patria. Desde esta concepción, queremos acercar esta serie de documentos para acompañar la tarea de los responsables técnicos y políticos que trabajan por la primera infancia.

Prof. Alberto E. Sileoni

Ministro de Educación de la Nación

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN Y CUIDADO PARA LA PRIMERA INFANCIA

Temas de 0 a 3 años

Uno de los propósitos de la Dirección de Educación Inicial, perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, es propiciar un trabajo sostenido, continuo y reflexivo sobre la enseñanza y el cuidado de los niños más pequeños.

En este sentido, la colección “Temas de 0 a 3 años” busca ser un aporte que ayude a quienes tienen la responsabilidad de organizar, supervisar, asesorar y consolidar instituciones para la educación integral de la primera infancia.

Este título que les presentamos pretende mostrar que cuidar y enseñar son dimensiones inseparables y complementarias cuando educamos a niños pequeños. De hecho, las formas de cuidado que ponemos en juego son también las formas y los contenidos de la enseñanza que brindamos. Y las instituciones que organizamos para la atención de los niños más pequeños también nos hablan de las maneras que creemos son las más apropiadas para darles la bienvenida.

Desde esta Dirección y en consonancia con las políticas que venimos desarrollando, reconocemos que desde el nacimiento un pequeño que es cuidado, recibe junto con la alimentación, la higiene, el afecto, la contención, el juego, múltiples enseñanzas a las que tiene derecho. Un adulto que educa debe construir ambientes seguros, pero al mismo tiempo, desafiantes para los niños, que los animen a explorar, tocar, jugar, relacionarse con otros, escuchar, hacerse entender, en suma, ambientes que propicien el aprendizaje e impulsen su desarrollo, incluyendo a todos los niños en el mundo de la cultura.

El texto propone reflexiones en torno a la conformación de espacios educativos, propuestas de educación integral y formas particulares de enseñar, entre otros temas que consideramos necesarios de abordar. Puntos de partida de fecundas reflexiones que esperamos se susciten a lo largo de nuestro querido país cuando los adultos nos ocupamos sensiblemente de garantizar derechos integrales para nuestra primera infancia.

Lic. Nora Leone

Directora de Educación Inicial

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
MARCO GENERAL	17
Educación y desarrollo integral: derechos de nuestras infancias	17
Enseñar y cuidar: dimensiones inseparables en la atención educativa de la primera infancia	22
Propósitos de la atención educativa integral 0 a 3 años	29
CLAVES PARA PENSAR PROPUESTAS INSTITUCIONALES DE CALIDAD	37
Propuesta formativa	40
Organización institucional	41
Organización y ambientación del espacio	47
Relaciones con las familias y la comunidad	51

¿QUÉ ENSEÑAMOS EN UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTEGRAL? 57

Los contenidos de enseñanza en la Educación Inicial 57

Fuentes para pensar los contenidos de enseñanza para los más pequeños 59

Experiencias para una formación integral 62

ORIENTACIONES PARA ENSEÑAR A NIÑOS PEQUEÑOS 71

Formas particulares de enseñar 72

La planificación del educador 78

BIBLIOGRAFÍA 83





PRESENTACIÓN

[...] trabajar por la infancia y con ella significa para los adultos un acto de generosidad máxima, pues entraña un trabajar para un tiempo que ya no será nuestro... y por un lugar que está más allá de nosotros.
Eduardo Bustelo (2011)

En la actualidad existe un consenso general sobre la importancia de los primeros años de vida. Estos representan el período de mayor sensibilidad para la constitución subjetiva y el desarrollo infantil. Se trata de una etapa clave para el crecimiento y el despliegue de capacidades afectivas, lingüísticas, sociales, cognitivas y motoras, las cuales constituyen los pilares fundamentales para el bienestar presente y futuro de las nuevas generaciones.

Concebimos a los niños¹ como sujetos en crecimiento y como sujetos en constitución.² Desde que nacen son portadores de derechos que deben garantizarse y cuentan con capacidades que es preciso desarrollar. Es sabido que las tradiciones culturales, los factores sociales, económicos y políticos condicionan las formas de estar en el mundo y de crecer, por ello, en este documento se habla de infancias, reconociendo los diferentes modos de ser niño y considerando lo particular en esa pluralidad.

Los primeros años representan tiempo de crianza, tiempo de juego, de aprendizajes y de experiencias enriquecedoras. Experiencias que los incluyan, que les

¹ En este documento se utiliza el masculino singular “niño” o el plural “niños” para referirnos tanto a los niños como a las niñas.

² Expresión de Sandra Carli (1999), retomada por Silvia Rebagliati (2009).

brinden las herramientas necesarias para comprender la realidad que les toca vivir y que los habiliten a participar activamente en la trama social.

Centrar la mirada en las propuestas de atención destinadas a los niños menores de 4 años implica considerar que los hábitos tradicionales en materia de crianza continúan cambiando en la mayor parte de las sociedades. Distintos factores sociales y económicos³ promueven la necesidad de atención fuera del hogar para muchos niños. Si bien la familia es el ámbito donde tienen lugar los primeros aprendizajes y donde se despliegan las primeras experiencias de socialización, cada vez con mayor frecuencia los niños pequeños participan junto a otros niños en propuestas institucionales.

Frente a esta realidad se afirma que educar y cuidar a nuestras infancias, acompañando y complementando el rol de las familias es una responsabilidad indelegable del Estado. El carácter multidimensional del cuidado que los más pequeños necesitan requiere el compromiso y la intervención conjunta de distintos sectores del Estado y de la sociedad. También demandan especial atención las particularidades que deben asumir las propuestas educativas destinadas a la franja de edad no obligatoria de la Educación Inicial.

En nuestro país, la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que abarca a todos los niños a partir de los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Su organización institucional comprende los Jardines Maternales, los Jardines de Infantes, y se reconocen otras formas organizativas para la atención educativa de esta franja de edad.⁴ La expansión cuantitativa que el Nivel registra en los últimos años se basa fundamentalmente en políticas que promueven el cumplimiento de la obligatoriedad de la sala de 5 años, la universalización de la oferta para el acceso a la sala de 4 años, y la incorporación progresiva de la franja de edad comprendida entre los 45 días y los 3 años de edad.

³ Como la migración interna, la industrialización, y la mayor participación de la mujer en el campo laboral, entre otros.

⁴ Ley Nacional 26.206, capítulo II, artículo 24.

Los Jardines Maternales, los Centros de Desarrollo Infantil y las iniciativas comunitarias, entre otras presentes en la actualidad, componen una variada oferta de servicios especialmente destinada a los niños de 0 a 3 años. Los proyectos y las prácticas que se desarrollan en cada contexto dan cuenta de los modos de “mirar” a nuestras infancias, así como de las diferentes propuestas formativas y las diversas estrategias que se generan para atender las necesidades de los niños y las de sus familias.

Reconocer la complejidad de esta etapa de la vida como un tiempo intenso, fundante de lo humano, hace imprescindible que desde la acción pública en general, y en particular desde la gestión educativa, se profundicen políticas, se acuerden y fortalezcan orientaciones para la acción, que –sostenidas en el principio de igualdad y justicia social– garanticen los derechos de todos los niños ofreciendo oportunidades equivalentes desde el inicio de la vida.

Desde la perspectiva de los derechos de la infancia y, fundamentalmente, del derecho al aprendizaje desde el nacimiento, este documento jerarquiza el carácter educativo integral de las propuestas de atención destinadas a la franja 0-3 años. Su objetivo es contribuir con referencias que puedan orientar y enriquecer la gestión de las instituciones y las prácticas cotidianas que desarrollan los educadores. Acorde con ello, –y proponiendo particularmente el diálogo con la experiencia acumulada a través de estrategias de atención destinadas a la primera infancia– el documento propone revisar los modos en que los más pequeños son reconocidos, desde las interpretaciones acerca de lo que son, de lo que pueden hacer, aprender, desear, soñar. Fundamentar la mirada sobre la infancia y establecer las condiciones que se le debe garantizar permitirán definir cuál es el rol y la responsabilidad de los educadores y de las instituciones a cargo del cuidado y la enseñanza.

Estas referencias reúnen aspectos centrales de las tradiciones pedagógico-didácticas de la Educación Infantil en el ámbito local e internacional, se basan en los lineamientos expresados en nuestro marco normativo, destacando el

valor de la articulación intersectorial, así como la importancia de generar instancias que favorezcan la participación de las familias y de las organizaciones de la sociedad civil.



MARCO GENERAL

Educación y desarrollo integral: derechos de nuestras infancias

La educación, la salud son espacios donde los [derechos] cobran fuerza y sentido, también la manera que tenemos de acoger a nuestros niñas y niños, de recibirlos, de mirarlos, escucharlos, de darles su lugar en la ciudad, en el barrio, en la familia, en la escuela, en la calle, en la sociedad.
Silvia Rebagliati (2010)

Los principios rectores⁵ en los cuales se basan la Ley N° 26.061,⁶ así como la Ley N° 26.206⁷ (LEN), se identifican con el reconocimiento del catálogo de derechos de los cuales los niños son portadores en su condición de personas: derecho a la vida, a su disfrute y protección, el derecho a la identidad, al acceso a la salud, al juego, a la posibilidad de participar y de ser escuchados, el derecho a una educación que atienda un desarrollo integral hacia el máximo despliegue de las capacidades individuales.

La educación ocupa un lugar central junto a otros derechos fundamentales.⁸ Tal como ha quedado establecido a través de una serie de acuerdos internacio-

⁵ Establecidos en la Convención Internacional por los derechos del niño en 1989, comprenden los principios generales relativos al interés superior del niño: el derecho a la no discriminación, a la participación, a la supervivencia y al desarrollo. Representan el marco ético para el diseño de políticas destinadas a la educación y el cuidado de la primera infancia.

⁶ Ley de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes (2005).

⁷ Ley de Educación Nacional (2006).

⁸ Su importancia radica en gran medida en que resulta condición necesaria para hacer efectivos otros derechos personales y sociales. Como explicita Rosa Blanco (2005), fundamentalmente el derecho a la identidad y a la participación, y en consecuencia al ejercicio pleno de la ciudadanía, lo cual constituye el fundamento de una sociedad más justa y democrática.

nales, *el aprendizaje es un derecho que tienen todos los niños desde que nacen y es tan relevante como su identidad.*⁹ Se concibe la educación como un bien común, como la vía fundamental por la cual cada sociedad opera sobre sus nuevos miembros para incluirlos en un mundo compartido a través del enriquecimiento de sus repertorios culturales.

Ahora bien, particularmente para la franja de edad que nos ocupa, el desarrollo infantil y las oportunidades educativas se implican de manera indisoluble cuando se trata de garantizar los derechos de los más pequeños. Esto hace preciso actualizar el entendimiento sobre las condiciones en las cuales los niños crecen y aprenden. Comprender más acabadamente sus necesidades y posibilidades, en tanto sujetos de aprendizaje, permitirá conceptualizar y orientar un recorrido de experiencias ricas que promuevan y apoyen sus capacidades.

En contraste con aquellos enfoques que enfatizan los aspectos biológicos y los factores innatos,¹⁰ los enfoques socioculturales (Vigotsky,1988; Rogoff,1993; Bruner,1997) conciben el desarrollo humano como un proceso que involucra la interacción de factores biológicos, psicológicos, ambientales y culturales:

[...] un proceso complejo, co-definido tanto por aspectos “naturales”, aquellos que nos definen como cachorros humanos con su variabilidad, como por aspectos sociales, las prácticas culturalmente definidas que producen restricciones al desarrollo, marcando entonces ciertos rumbos, ciertas formas de desarrollo psicológico. (Baquero, 2006)

Estos enfoques sostienen que el desarrollo es producto de la interacción subjetiva en contextos culturales. Los niños nacen en un momento histórico determinado, y por tanto en un mundo particular de objetos materiales y simbólicos,

⁹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990); Marco de Acción Regional para las Américas (Dakar, 2000); Metas Educativas 2021 (El Salvador, 2008); XX Cumbre Iberoamericana “Educación para la Inclusión Social” (Argentina, 2010).

¹⁰ Enfoques que explican los logros como procesos de maduración que suceden de acuerdo a etapas que describen las psicologías evolutivas, y también aquellas que definen períodos críticos para el aprendizaje de acuerdo a la conformación del cerebro.

su medio está condicionado por la cultura de su entorno más cercano, y por las condiciones de vida, crianza y educación. Así, las capacidades, habilidades y aprendizajes específicos que se promueven resultan contenidos subjetivos, valorados y estimulados afectiva y socialmente.

El desarrollo resulta de esta manera un proceso multidireccional e inherentemente diverso.¹¹ Si bien es posible establecer ciertas regularidades, es sabido que los niños crecen y se desarrollan de acuerdo a ritmos diferentes, con relación a las expectativas, metas y valores de su familia en el contexto de una comunidad y una cultura determinadas. La interacción y la participación en actividades sociales propician que los niños aprendan formas de pensar, de ordenar la realidad y también destrezas específicas (Rogoff, 1993).

Como explica Baquero (2005), citando palabras de Rogoff, el desarrollo debe ser visto menos como adquisiciones o interiorizaciones, por parte de un niño escindido de un entorno, y más como las variaciones crecientes de su participación y comprensión en las actividades compartidas de las que es genuinamente parte.

Es en este sentido que las perspectivas contemporáneas (Myers, 1992; Silva, 2007), conciben el desarrollo infantil como un proceso de cambio en el transcurso del cual el niño aprende a manejar, en niveles cada vez más complejos, sus movimientos, pensamientos, emociones y relaciones con otros. El proceso es multidimensional, compromete logros y aprendizajes físicos, cognitivos, lingüísticos, motores, emocionales y sociales. Las dimensiones son parte de un “todo” que es el niño, y están interrelacionadas, se influyen unas a otras y deben ser consideradas en conjunto.

¹¹ En contraste con una concepción del desarrollo como fenómeno espontáneo y unívoco. Como explica Baquero –sobre la base de la clásica perspectiva evolutiva– el desarrollo ha sido entendido por mucho tiempo como un proceso natural, de curso único, ordenado de acuerdo a un estadio final deseable (teleológico), y de ritmos homogéneos, cuya progresión hacia ciertos puntos de llegada previstos y esperables en tiempo y forma conformaron la noción de un desarrollo normal.

Desde esta perspectiva, adquieren suma importancia las acciones de los adultos significativos, las prácticas de crianza que desarrollan las familias, la calidad educativa de las propuestas institucionales y las oportunidades que brinda el espacio cultural de la comunidad.

El enfoque de derechos de la infancia, así como la perspectiva sociocultural y multidimensional en la comprensión del desarrollo infantil establecen el rumbo de la atención educativa de la primera infancia cristalizando tres ideas cruciales:

Los seres humanos nacen con posibilidades de aprendizaje y tienen el derecho a satisfacerlas.

La participación y las interacciones en los contextos socioculturales donde los niños crecen y aprenden resultan guía y motor del desarrollo infantil.

Las necesidades de cuidado y las posibilidades de aprendizaje de los niños deben ser atendidas de manera integral.¹²

En consonancia con estos postulados, la LEN reconoce el derecho de los niños pequeños al conocimiento y concibe la Educación Inicial como unidad pedagógica que abarca desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive.

La concepción de infancia es la de una construcción histórico-cultural en la que los sujetos crecen, se desarrollan y aprenden en el ámbito de la familia y de su comunidad. Sujetos que han de tener por tanto la posibilidad de ampliar su propia experiencia fuera del hogar en instituciones que amparan, contienen y enseñan, promoviendo una atención y formación integral.

¹² Alvarado Salgado (2004) lo explica en términos de garantizar el acceso a: Condiciones alimentarias que aseguren el sustrato neurobiológico. Servicios de salud, prevención y control del crecimiento. Experiencias de aprendizaje y procesos de interacción social facilitadores de la maduración neuromotriz y del desarrollo del potencial cognitivo. Espacios en los que se desarrolle la inteligencia, la creatividad, la capacidad de comunicación y de interacción; como así también el conocimiento y el manejo de su entorno, el desarrollo de un concepto positivo de sí mismo que permita la seguridad y la autonomía, la capacidad de dar y recibir afecto, el impulso del potencial lúdico y estético, el crecimiento del potencial ético y de la crítica, el conocimiento de sus derechos, la recuperación de su voz, el respeto a las diferencias, el amor a la paz y a la solidaridad. Procesos de desarrollo sociocultural que mejoren la calidad de vida de las familias y de las comunidades, que fortalezcan su capacidad de desarrollo y la potencien para el ejercicio de sus derechos y los de los niños.

En este sentido, la LEN contempla, en función de las particularidades locales o comunitarias

[...] la necesidad de promover el diseño de estrategias intersectoriales legitimando alternativas para la atención de la primera infancia, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, con la participación de las familias y de otros actores sociales. (LEN)¹³

Esto implica que los distintos abordajes institucionales deben considerar el desarrollo y el bienestar infantil en sentido amplio, asegurando la satisfacción de necesidades afectivas, el cuidado de la salud y la alimentación, entendiendo que las necesidades básicas trascienden estos aspectos. Es preciso jerarquizar las oportunidades educativas, los desafíos que habilita la participación en una variedad de experiencias de enseñanza en el marco de vínculos afectivos con otros niños y adultos, y en contacto con el ambiente, los objetos y los productos que ofrece la cultura.

El desarrollo integral y la educación son derechos de nuestras infancias. Asegurar oportunidades equivalentes para todos los niños implica que estos derechos sean reconocidos en su condición de existencia, pero fundamentalmente en su condición de ejercicio (Bustelo, 2011). Se trata de experiencias que el Estado como garante de lo público debe proveer sobre la base de políticas sociales y educativas de responsabilidad compartida, en las cuales se involucra a una multiplicidad de actores sociales. Es preciso hacer de la palabra escrita una acción cotidiana a través del compromiso de distintos sectores del gobierno, de las familias, de los educadores, y de la sociedad en su conjunto.

¹³ De acuerdo a los principios rectores de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se sanciona en 2007 la Ley Nacional N° 26.233 para la Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil, definidos como espacios destinados a la atención integral de la primera infancia, desde los 45 días a cuatro años de edad inclusive, cuyo objetivo es “brindar los cuidados adecuados e imprescindibles, complementando, orientando y coadyuvando en su rol de crianza a las familias, desde una función preventiva, promocional y reparadora”. La reglamentación de esta norma establece la integración y/o complementariedad de las actividades de los CDI con aquellas que se implementen según las previsiones que en materia de Educación Inicial contiene la Ley N° 26.206.

Enseñar y cuidar: dimensiones inseparables en la atención educativa de la primera infancia

Enseñar en el Nivel Inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con “brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; [...]Jes alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, [...]Jes saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos.
Rosa Violante (2001)

En la historia de la Educación Inicial diferentes dispositivos institucionales interpelan a la infancia a partir de distintos proyectos políticos y concepciones pedagógicas.¹⁴ Para la franja de edad de 0 a 3 años se establecieron a lo largo del tiempo circuitos diferenciados de atención de acuerdo a las necesidades y demandas sociales, y también de acuerdo al estrato social y a la ubicación geográfica de los niños.¹⁵

En este “mapa” se reconoce que las instituciones destinadas a los más pequeños no tuvieron en su origen un carácter educativo. Como explica Pastorino (2005), en general, la función social que asumieron selló en su contrato fundacional un modelo de atención basado en una dimensión asistencial. Dimensión centrada fundamentalmente en proveer formas de cuidado, atendiendo a las necesidades de alimentación, higiene y descanso de los niños. Ha sido a lo largo del tiempo –y desde una perspectiva político-pedagógica que contempla las nuevas concepciones sobre la infancia y el desarrollo infantil– que se ha puesto en cuestión el modelo asistencial. Se reconoce en este proceso una toma de

¹⁴ Como señala Rosana Ponce (2006), la identidad del Nivel sólo puede verse a la luz de las confrontaciones, las discusiones y los acuerdos que se establecen en un determinado tiempo histórico con las esferas sociales, culturales, económicas y políticas.

¹⁵ Ejemplo de ello han sido las instituciones públicas y privadas para atender el abandono y la orfandad (salas de asilo, casas cuna); las guarderías para niños de madres trabajadoras, los recreos y escuelas infantiles en barrios obreros, los Jardines Maternales en grandes centros urbanos, entre otros.

conciencia social acerca de la necesidad de estructurar la atención desde una dimensión pedagógica, cuestión que promueve la construcción de un cuerpo de conocimientos que oriente la especificidad de las enseñanzas para bebés y niños pequeños.

En la actualidad, los Jardines Maternales, los Centros de Desarrollo Infantil, y las iniciativas comunitarias, entre otras formas de atención, componen una variada oferta de servicios.¹⁶ Los propósitos y las prácticas que se desarrollan en cada contexto dan cuenta de los modos de “mirar” a nuestras infancias,¹⁷ así como de las diferentes propuestas formativas y estrategias que generamos para atender las necesidades de los niños y las de sus familias. En esta convivencia de propuestas ganan presencia progresivamente los servicios que fundamentan su accionar en la intencionalidad educativa. Aunque en ocasiones, la realidad muestra que en muchos casos las iniciativas –si bien defienden un enfoque de derechos y un abordaje integral– en su práctica cotidiana sostienen el acento en la misión socioasistencial por sobre las oportunidades para la enseñanza.¹⁸

Desde el ámbito de la Educación Inicial consideramos que es necesario re-significar la relación entre la asistencia, el cuidado y la enseñanza. Fundamentar en qué sentido afirmamos que se trata de acciones complementarias e inseparables, subrayando el carácter educativo que deben asumir las prácticas institucionales, tradicionalmente denominadas de crianza o cotidianas.

¹⁶ En las diferentes jurisdicciones de nuestro país esta variedad responde a diferentes regulaciones, sectores de gobierno (Educación, Desarrollo Social, Salud y otras); así como a diversos tipos de gestión administrativa (municipal, provincial, gestión comunitaria/social), estableciendo en cada caso: identidad y objetivos de la propuesta de atención, perfil de los recursos humanos convocados, franja horaria de atención, tipo de agrupamiento de los niños, etc.

¹⁷ Hablar de infancia alude siempre a una construcción histórico-cultural. Como expresa Rebagliati (2009), “las sociedades construyen a lo largo del tiempo formas de mirar, de nombrar, y de entender a los más pequeños”. En palabras de Bustelo (2011) “la infancia se define como categoría social donde se pone en juego una particular relación adulto-infancia, y como el valor y la ubicación relativa que se da a ese período del desarrollo humano en la cultura”.

¹⁸ Para mayor información consultar la investigación: “Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses”, de Unicef y Universidad Nacional de San Martín, disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Serv_Aten_Ninos_web.pdf

La educación tuvo que ver, desde sus orígenes, con el cuidado.¹⁹ Como explica Antelo (2005) educar y cuidar, lejos de significar proposiciones, ideas o prácticas como necesariamente contradictorias o excluyentes, dan cuenta de la fértil sociedad que la enseñanza ha tenido (y aún tiene) con las ideas de asistencia, cuidado y amparo.²⁰

En los primeros años de vida, la fragilidad y el desvalimiento inicial implican que el cuidado es condición necesaria para el desarrollo y el bienestar infantil. Los pequeños necesitan el afecto y la protección que otros proveen para poder vivir y constituirse como sujetos. Desde esta perspectiva, cuidar es responder, es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y atenderlos en sus necesidades; esto implica también y de manera fundamental confiar en sus capacidades y en sus posibilidades de aprender.

En este sentido, cuidar es ofrecer oportunidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro y no solo proteger y preservar (Martiniá, 2003), por ello afirmamos que el cuidar está íntimamente ligado a la tarea de enseñar. Desde esta perspectiva, la transmisión de conocimientos es un modo especial de cuidado.

Enseñar es inscribir a los niños en el mundo de la cultura, es poner a su disposición los saberes que nos pertenecen, es dotar a las nuevas generaciones de las “herramientas” para una inclusión plena en la trama social. En los contextos institucionales cuidar y enseñar resultan acciones complementarias e inseparables, ya que cualquier acción que se ejerce sobre los niños porta una impronta cultural (Pastorino, 2005).

¹⁹ Ejemplo de ello es que, en las sociedades griegas antiguas, el término “pedagogo”, refería al adulto que acompaña, contiene, guía y orienta al niño.

²⁰ Para ampliar la temática sobre los sentidos que asume el cuidado en la historia de la educación consultar el artículo de Inés Dussel y Myriam Southwell: “En busca de otras formas de cuidado”, *El Monitor*, Nº 4, disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>

Los educadores de niños pequeños cuidan y enseñan cuando ofrecen sostén y contención; cuando a partir del lenguaje ponen en palabras sus sensaciones y dan nombre a los objetos; cuando acercan experiencias para probar, disfrutar y conocer que desafían sus posibilidades; y también cuando atienden sus necesidades cotidianas, los alimentan, los higienizan y los hacen dormir, habilitando la apropiación de modos sociales de comportamiento, así como formas saludables que hacen al cuidado de sí mismos y de los demás.

Enseñar y cuidar resultan dimensiones inseparables porque las prácticas que desarrollan los educadores en las instituciones que atienden a niños pequeños implican necesariamente acciones de cuidado y a su vez todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo.

Cuidar enseñando es orientar el futuro de todos con esperanzas en el porvenir, en amarrar “al otro”, bebé o niño, a una propuesta filial con la cultura, con el afecto, con el adulto como vehículo de ese lazo (Zelmanovich, 2005).

Así, enseñar es una acción ineludible y específica de la Educación Inicial que no se puede reemplazar por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyan dimensiones de una educación integral.





Propósitos de la atención educativa integral 0 a 3 años

*La educación tiene en sus manos la posibilidad de mostrar “dónde están los tesoros”,
y por qué ellos nos pertenecen.*

Hannah Arendt (1996)

La LEN establece los objetivos generales de la Educación Inicial en tanto unidad pedagógica. Sobre la base de esos objetivos, y como se viene sosteniendo, la educación desde los primeros años de vida tiene el sentido de apoyar un crecimiento saludable y armónico, brindando experiencias que entramen el cuidado y la enseñanza. Experiencias que amplíen los repertorios culturales de los más pequeños en el marco de su desarrollo personal y social. De este modo, una atención integral significa ofrecer oportunidades para el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social.

[...] reconociendo las singulares tradiciones y culturas de las que forman parte por su entorno familiar y local, la finalidad es enriquecer el desarrollo y la inserción social, propiciando en los niños un proceso de construcción de su identidad, por medio de aprendizajes significativos y diversificados, realizados en situaciones de interacción, que permitan que los niños se apropien de los contenidos de la cultura. (Malajovich, 2002)

El compromiso primordial de las instituciones que atienden niños pequeños es generar condiciones de confianza, seguridad y bienestar, ofreciendo cotidianamente un clima de afecto de parte de los adultos que cuidan y enseñan, para entretener con otros, pares y familias, redes de sostén emocional que les permiten a los niños constituirse como individuos plenos.

Cuando pensamos en las necesidades y posibilidades de los niños de 0 a 3 años, estos propósitos y compromisos reflejan matices particulares que vale la pena explicitar.

Acompañar y complementar las prácticas de crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar

A través de las prácticas de crianza, familias e instituciones educativas –en tanto conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con sus propias reglas– imprimen importantes marcas en la construcción de la subjetividad, la conformación de identidad personal y social de cada niño, y trazan el recorrido de los primeros aprendizajes.

La tarea de cuidar, criar y educar, si bien es compartida entre ambas instituciones, refleja propósitos y responsabilidades diferenciadas. Las familias actúan desde lógicas individuales, de alguna manera espontáneas e intuitivas. De acuerdo con las propias tradiciones y la cultura de su comunidad, los padres y otros adultos significativos cuidan y educan transmitiendo a los pequeños formas particulares de ver el mundo. Las instituciones educativas, en cambio, responden a una lógica sistemática, pública, explicitada y crítica, que atiende los lineamientos de las políticas educativas del momento histórico, social y político. Es sobre esa base que las instituciones y los educadores seleccionan aquello que se enseña, definen formas de enseñar y promueven aprendizajes necesarios y posibles de acuerdo a la edad de los niños.

Como expresa Marotta (2008), las instituciones que atienden a niños pequeños constituyen redes de sostén en las que las familias se insertan, conformando apoyos que complementan y fortalecen la tarea de crianza en el hogar. Como primeros espacios de lo público, esas instituciones se transforman para esos pequeños y esas familias en un espacio de lo común, en un entramado de interacciones, que devienen en constantes encuentros con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, las culturas, las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc. Así, “distintos modos de crianza hacen posible un rico intercambio de experiencias, habilitando la construcción de nuevos significados” (Rebagliati, 2009).

Es a partir del respeto por las tradiciones de crianza y las prácticas de cada comunidad, que las instituciones buscan fortalecer, apoyar y contextualizar las experiencias y enseñanzas que brindan. En este sentido, afirmamos que las propuestas recuperan las prácticas hogareñas buscando complementar los distintos ámbitos de crianza para dar unicidad a la educación de los pequeños.

Esto no significa reproducir acríticamente las actividades que se llevan a cabo en los hogares, ni las que están instaladas en la instituciones educativas, sino lograr la integración necesaria para que familias y educadores dialoguen encontrando aspectos necesarios y compartidos que les permitan establecer criterios comunes. Por ejemplo, durante la etapa de 0 a 3 años, los niños han de ampliar sus ámbitos de experiencia y realizar determinados aprendizajes que los habilitan a resolver situaciones de la vida cotidiana de manera cada vez más autónoma: aprender a dejar los pañales y utilizar el sanitario; dormirse en su cuna o en su hamaca y no en brazos de un adulto; son algunas de las necesarias decisiones para ser tomadas en conjunto por la triada niño, familia, institución educativa.

En este sentido, acompañar y complementar la crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar implicará fortalecer la articulación entre los distintos ambientes y contextos en los que se desarrollan los niños –familia, comunidad e institución–, considerando la diversidad de constelaciones familiares, y las diferentes condiciones sociales en las cuales los niños crecen y aprenden.²¹

Promover el desarrollo personal y social

Considerar a los niños como sujetos en crecimiento, como sujetos que se están constituyendo, supone reconocer al proceso de conformación de la identidad de las infancias, como abierta y relacional; y no como identidad definida totalmente sujeta a un orden instituido (Rebagliati, 2009).

²¹ Aspectos como la participación de las familias en los ámbitos institucionales y la consolidación de redes para el abordaje integral serán desarrollados en el apartado: “Claves para pensar las propuestas institucionales”.

En esta etapa de la vida, más que en ninguna otra, es necesario crear entornos afectivos y emocionalmente seguros para que el desarrollo subjetivo y el aprendizaje tengan lugar. Promover el desarrollo personal y social de los pequeños implica construir de manera colectiva un espacio relacional en donde quienes participan se reencuentren cada día en un clima de respeto, valoración y cuidado mutuo. Un ámbito en el que –a partir de la disposición corporal y emocional de los educadores– se entablen vínculos afectivos cercanos con los niños, propiciando la comunicación a través de la palabra, el lenguaje gestual-corporal, y las mutuas demostraciones de afecto.

En este marco, los adultos educadores enseñan a los pequeños a conocerse a sí mismos y a reconocerse entre otros, a expresar y poner en palabras sus sensaciones, a identificar y solicitar lo que desean y necesitan. De este modo, los niños exploran nuevas formas de interacción con sus pares y con otros adultos; también aprenden a compartir espacios y objetos a partir de la incorporación de las primeras normas para la convivencia en sociedad. Se inician en el cuidado de sí y de los demás, comienzan a desarrollar autonomía relativa a sus posibilidades, seguridad en sí mismos, confianza en el entorno y en sus capacidades para vincularse con la exploración, el juego y el conocimiento del mundo.

Ampliar los repertorios culturales

A partir de los saberes y experiencias que los niños construyen en el entorno del hogar y de su comunidad, los educadores recuperan prácticas de las culturas familiares, los socializan en el espacio institucional, y agregan nuevas experiencias a través de la enseñanza de aspectos seleccionados de la cultura.

A modo de ejemplo, la institución educativa selecciona, recupera y ofrece una variedad de juegos tradicionales, cantos, músicas y arrullos, narraciones y cuentos. Los incorpora y sistematiza en un espacio especialmente pensado para ellos y suma otras producciones de otras regiones de nuestro país y del repertorio mundial, expandiendo los ecosistemas de pertenencia de los niños.

Los propósitos formativos, expresados en términos de alfabetización cultural y desarrollo personal y social, convergen y se articulan en los contextos educativos a través del enriquecimiento de experiencias y la transmisión de saberes que remiten a múltiples campos del conocimiento. La participación activa de los niños en variados dominios culturales –en el contexto de la interacción con otros niños y adultos– promueve la apropiación de saberes, el proceso de construcción de la propia identidad, y la inserción social de los más pequeños (ME, 2012).

De este modo, las instituciones abren al mundo de una forma amplia e intensa, habilitando nuevas experiencias que permiten mirar y apreciar, explorar y jugar, iniciando a los niños en la comprensión de aquello que los rodea de una manera enriquecida.





CLAVES PARA PENSAR PROPUESTAS INSTITUCIONALES DE CALIDAD

La enseñanza, en contextos de mutua enseñanza, y con un mediador, profesor vicario de la cultura, que oficia de reservorio de ella, permite desarrollar las mentes de los individuos. [...] para crecer es necesario “un entorno de posibilidades.

Jerome Bruner

Como se ha expresado, la oferta de atención educativa destinada a los menores de 4 años se compone de una variedad de modelos organizacionales, como así también de las necesidades y posibilidades que se establecen en cada contexto local. Si bien se reconoce la experiencia acumulada en las diferentes estrategias de atención, desde distintos sectores de la gestión pública, y particularmente desde aquellos comprometidos con los propósitos educativos,²² se hace necesario establecer ciertos parámetros que, como marco base para la acción, permitan orientar el funcionamiento institucional y la propuesta formativa del conjunto de instituciones.²³

²² Fundamentalmente desde el ámbito de la gestión educativa, las organizaciones gremiales, las asociaciones de Educación Inicial.

²³ Blanco Guijarro (2005) menciona que: “En los países de América Latina, existe una preocupación por la calidad de los denominados ‘programas no formales’, ya que no existen suficientes estudios sobre los procesos, resultados e impacto de muchos de ellos”. Y advierte que esto es especialmente importante, ya que estos programas suelen dirigirse a los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad, perpetuándose el círculo vicioso de la desigualdad.

Desde el enfoque de cumplimiento de derechos e igualdad de oportunidades esta demanda guarda estrecha relación con las dimensiones que hacen a la calidad de la atención educativa destinada a la primera infancia 0 a 3 años.

Si bien el concepto de calidad no es unívoco,²⁴ se señalan cuatro aspectos generales en los que actualmente existe mayor consenso: asegurar el cumplimiento de derechos y la equidad en el acceso, en los procesos y en los resultados, la pertinencia y la relevancia (UNESCO, 2005).

El análisis de la calidad educativa plantea en todos los niveles un triple marco de referencia, en primer lugar el macrosistema: las políticas, regulaciones, estrategias y recursos que se destinan; en segundo lugar el mesosistema cuyos agentes principales son las familias, su participación en la definición y desarrollo de proyectos de atención educativa; y finalmente el microsistema: la infraestructura y el equipamiento, la propuesta pedagógica institucional, los tipos de relaciones que se establecen entre los niños, los educadores y las personas que trabajan en las instituciones. (Bondioli y Orsola, 2000); (Vital Didonet, citado en Fujimoto, 2001).

Para el caso particular de las propuestas destinadas a la primera infancia el tema es de reciente discusión.²⁵ La multiplicidad de necesidades que es preciso atender en esta etapa, la variedad de propuestas formales y no formales, y la intervención de distintos sectores y actores hacen que la definición de calidad sea aún más compleja y relativa que en etapas educativas posteriores (Blanco, 2005).

²⁴ Existen diferentes visiones y enfoques, dependiendo de distintos factores tales como las funciones que se asignan a la educación en un momento y contexto determinado, los modos de reconocer e interpretar las necesidades y capacidades de los sujetos que aprenden, las formas de concebir la enseñanza, y también de las demandas de la sociedad en general, y de las diferentes comunidades en particular.

²⁵ No existen acuerdos respecto a su definición, ni se dispone de información comparativa a nivel internacional que permita conocer la calidad de los programas y servicios que se ofrecen a los menores de 6 años. Algunos de los indicadores más utilizados para la evaluación de la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia suelen ser los siguientes: entorno físico, formación y nivel de calificación de los docentes; relación entre el número de niños y el educador; claridad de los objetivos del programa; características de la gestión y organización de los servicios y los procesos educativos (UNESCO, 2005).

Desde la perspectiva planteada de una atención educativa integral, este documento reúne algunos aportes que pueden contribuir a la discusión y sumar elementos a la tarea de construcción de condiciones institucionales específicas para la franja de edad que nos ocupa, en tanto:

[...] aquellas propiedades que pretenden garantizar lo inherente y esencial de un adecuado proceso educativo y que permiten hacer distinciones sobre diversas experiencias que se implementen, incorporando las connotaciones que surgen de los diferentes contextos socio-culturales de los cuales son parte. (Peralta, 2000)

El análisis y la reflexión, en tanto proceso de construcción de acuerdos por parte de los actores sociales involucrados, significará sentar las bases para que en determinados plazos, sea posible adecuar el funcionamiento y la supervisión de los servicios existentes en función de ciertos parámetros.²⁶

Pensar la ampliación de la oferta educativa y encarar estrategias para la mejora de los servicios existentes desde una perspectiva de abordaje integral, implica reflexionar sobre las condiciones que hacen a la organización institucional y a la propuesta formativa que se ofrece.

En esta tarea resulta de gran valor el aporte de Dalhlberg, Moss y Pence (2005); estos autores proponen trascender el discurso de la calidad entendida como norma universal, objetiva, descontextualizada y desprovista de valores éticos. Desde el discurso de la creación de sentidos, convocan a reflexionar sobre la calidad en términos de entender cómo son, y cómo pueden llegar a ser las instituciones. Profundizar en la comprensión de sus proyectos, del trabajo pedagógico de los educadores, construyendo acuerdos a partir del diálogo y el encuentro en torno a lo que se ofrece y en su valor para el desarrollo y la educación de nuestras infancias.

²⁶ Es preciso recordar que la LEN establece que las actividades pedagógicas deben estar a cargo de personal docente especializado y supervisadas por las autoridades competentes, de acuerdo a las regulaciones en cada jurisdicción.

Como se ha mencionado, la calidad de las propuestas institucionales destinadas a la primera infancia es de reciente discusión, sin embargo, los aportes convergentes de distintos autores permiten sistematizar y describir algunas dimensiones que resultan centrales:²⁷

- Propuesta formativa.
- Organización institucional.
- Organización y ambientación del espacio.
- Relaciones con las familias y la comunidad.

Propuesta formativa

Refiere a la definición del proyecto que –considerando las características de la comunidad a la que atiende– cada una de las instituciones ha de llevar adelante. De acuerdo a lo desarrollado en este documento, y fundamentalmente desde una perspectiva de cumplimiento de derechos, este proyecto se basa en una toma de posición sobre la acción de educar, sobre las condiciones que hacen al desarrollo infantil integral, así como también sobre una concepción del sujeto que aprende; principios a partir de los cuales se interpretan las necesidades y posibilidades de los niños, y se planifican las experiencias y enseñanzas que se quieren brindar.

A partir de la definición de estos aspectos centrales, y en sintonía con ellos, el planteo de la propuesta formativa implica de manera fundamental: establecer ob-

²⁷ Para la descripción de estas dimensiones se integran los aportes de: Blanco Guijarro (2005), Bondioli y Orsola (2000), Iglesias Forneiro (2008), Goldschmied y Jackson (2000), Willis y Ricciutti (1985), Duprat, Estrin y Malajovich (1977).

jetivos institucionales, acordar pautas para la organización, conformar equipos de trabajo, definir las formas de agrupamiento de los niños, como así también el tipo de relación que se busca sostener con las familias y la comunidad. La propuesta formativa también debe contemplar la organización del tiempo institucional, el diseño y la ambientación de los espacios, entre otras variables en juego.

La propuesta formativa, en tanto proyecto pedagógico institucional, orienta y da coherencia al quehacer cotidiano de las instituciones y las tareas particulares de quienes en ellas trabajan.

Organización institucional

La conformación de equipos de trabajo

Las instituciones en donde se propicia una educación integral necesitan del trabajo cooperativo de un equipo conformado, en general, por: un directivo o coordinador, personal administrativo, educadores, personal de cocina, de limpieza y mantenimiento; al que se suman de manera itinerante o permanente referentes para la asistencia médica, psicológica y trabajadores sociales.²⁸

Las tareas de cuidado y educación de niños pequeños en las instituciones requieren de una formación específica desde la cual el adulto que las desempeña, pueda comprender y acompañar las particularidades de cada uno de los niños desde un saber fundado en el conocimiento. Nos referimos a una formación que prepara para un hacer que no se limita a lo intuitivo o a la propia experiencia. En este sentido es preciso generar condiciones para la capacitación en servicio de los educadores y la formación especializada de otros agentes educativos

²⁸ En aquellos casos en los que no es posible contar con la presencia sistemática de referentes para la asistencia médica, psicológica y de los trabajadores sociales, se recomienda que las instituciones realicen acuerdos intersectoriales e interinstitucionales que les permitan contar con apoyo profesional especializado para la atención integral de los niños.

involucrados que –desde allí– puedan definirse como recreadores de cultura, generadores de transformación social y constructores de conocimiento.

En cada contexto, el compromiso con los objetivos institucionales se establece a partir de acuerdos explícitos. Es necesario habilitar y sostener canales de comunicación y encuentros periódicos que posibiliten la reflexión conjunta sobre la práctica, un espacio real en el que sea posible la revisión de los acuerdos para redefinirlos, ampliarlos, cambiarlos, enriquecerlos y mantenerlos vivos en la conciencia del equipo.²⁹ Promover estas prácticas permitirá superar dificultades, tomar decisiones y asumir compromisos que conducen a la mejora constante de la calidad no sólo pedagógica, sino también en el orden de la gestión, de las relaciones, de las intervenciones y de todos los aspectos de la vida institucional (Martín, 2008).

Las formas de agrupamiento de los niños

La conformación de los grupos de niños está condicionada por múltiples variables: el proyecto institucional, las características y el equipamiento que ofrece cada institución, los recursos humanos de los que dispone en relación a la cantidad de niños que debe atender, el tamaño y cantidad de ambientes y las posibilidades de uso de los mismos, entre otros.

Una variable imposible de eludir, fundamentalmente en la etapa 0-3 años, refiere a la relación entre cantidad de niños y educadores a cargo.³⁰ En todos los casos se requiere el trabajo conjunto y colaborativo de dos adultos responsables de cada grupo de niños. Aun en el caso de grupos reducidos, es muy difícil que un educador pueda atender las necesidades de los pequeños sin el apoyo y la colaboración de otros adultos. Se considera adecuada una relación adulto/niño

²⁹ Como ejemplo, en la Guía para el Diseño de espacios Comunitarios, documento de Asistencia técnica S/D, se sugiere estipular un “acta de acuerdo” para definir los fines de la tarea, las prioridades, las condiciones y recursos, y las necesidades específicas.

³⁰ Si bien no existe una pauta de orden Nacional, entendemos que en algunos casos los agrupamientos responden a marcos regulatorios jurisdiccionales.

de dos educadores cada diez/doce niños menores de un año; dos educadores para doce/quince niños a partir del año de edad y dos educadores para quince/veinte niños a partir de los 2 años. Por otro lado, es importante considerar la relación entre cantidad de niños y el tamaño de los espacios de las salas. Cuando se dispone de espacios muy amplios, y aún contando con más personal, no es recomendable que los grupos sean numerosos, una atención adecuada requiere tranquilidad e intimidad.

Si bien es habitual agrupar a los niños por edades, y es característico de esta etapa alternar situaciones individuales con otras en pequeños grupos, se recomienda sostener criterios flexibles atendiendo a las necesidades particulares de cada contexto, por ejemplo, tomando en consideración los intereses comunes de los niños en función del momento evolutivo que recorren y los logros alcanzados en términos de crecimiento y autonomía. Asimismo, es importante considerar la riqueza que pueden brindar otras formas de agrupamiento, más o menos sistemáticas, al planificar interacciones y encuentros entre niños de edades variadas para realizar experiencias conjuntas.

En todos los casos, será preciso considerar la personalización de la atención y de los ambientes. Los agrupamientos que se definan, así como el espacio habitual de referencia deben tener carácter de estables. Es fundamental la presencia sostenida del mismo educador, en tanto “persona clave”, que conoce a los niños y puede interpretar sus necesidades y demandas, y actuar en función de su bienestar. La consideración de estos aspectos permite que los niños construyan vínculos afectivos, se inicien en el sentido de pertenencia a un grupo, y desarrollen autonomía progresiva en entornos conocidos donde es posible reencontrarse con sus objetos personales.

La planificación del tiempo institucional

El funcionamiento institucional en este tipo de establecimientos suele ser, en algunos casos, de todo el año, acompañando el trabajo de las familias y la nece-

sidad de los niños de recibir cuidado y enseñanza. Es frecuente que durante el año se acerquen nuevas familias, y que algunas se trasladen por motivos laborales y regresen. Por estos motivos, se recomienda mantener abierta la inscripción a lo largo de todo el año hasta completar los cupos disponibles. Si bien la tarea de adultos y niños se ve en cierta forma modificada con nuevas incorporaciones, creemos que es preferible brindar el servicio a la mayor cantidad de población posible. Cada institución encontrará las diferentes maneras de recibir a los niños y a sus familias; el trabajo con parejas de adultos permite atender a los niños presentes y dedicar tiempo a recibir al nuevo integrante sin, de esta manera, interrumpir la tarea y dando posibilidades flexibles a la comunidad de familias.

Los horarios de funcionamiento suelen ser amplios y la incorporación de los pequeños se hará en diferentes momentos de la jornada respetando las necesidades y posibilidades familiares. A su vez, la flexibilidad abarcará también las posibilidades y necesidades de que los niños concurren solo algunos días de la semana, siempre que se mantenga una necesaria continuidad en su asistencia. Es preferible que siempre sea el educador quien recibe a cada niño y a su familia para tener una vinculación cercana y que no se adopten, de ser posible, modalidades en las que otro adulto recibe y la familia no ingresa al espacio institucional.

Es importante que el horario de trabajo de los adultos responda a los requerimientos institucionales, sin excederse en el número de horas que estarán estos en contacto con los niños. Los diferentes contratos laborales estipulan cantidad de horas para la tarea asignada (cocina, administración, maestranza, personal docente, etc.). Si bien estas normas responden a regulaciones locales, se recomienda organizar los horarios de trabajo de los educadores contemplado momentos de encuentro en el cambio de turnos o traspaso de tareas. De esta manera, un pasaje presencial permite un tiempo en conjunto para la planificación, evaluación y preparación de materiales, así como para el seguimiento escrito y oral de los niños.

Las reuniones de personal deben ser dentro del horario de trabajo y es necesario que –de ser posible– incluyan a todo el personal institucional para propiciar el intercambio y el trabajo en equipo. Los horarios de la siesta, y la ayuda que se prestan los educadores entre sí, permitirán realizar las reuniones sin suspender el trabajo con los niños. También se aconsejan las reuniones por equipo de salas u otros posibles agrupamientos. El encuentro frecuente de los equipos permitirá mantener una reflexión conjunta y ayudará a profundizar las relaciones institucionales; esto trascenderá en un espacio de diálogo agradable para toda la comunidad.

En este marco, es preciso que la planificación del tiempo anual se adecue a la modalidad organizativa particular de cada institución. La organización del tiempo institucional puede realizarse a través del armado de un calendario que contemple los diferentes períodos del año y las instancias del trabajo del equipo y con la comunidad: reuniones de personal, salidas con los niños, entrega de planificaciones e informes, proyectos institucionales, celebraciones de cumpleaños y otras, así como eventos estacionales y locales, entre muchas posibilidades.

A lo largo del año, la tarea involucra un *período de inicio*, en el que se organiza el trabajo institucional. A partir del respeto por los objetivos, propuestas comunes y compartidas entre familias, educadores y niños, la comunidad educativa organiza sus acciones de manera colaborativa. Resulta importante remarcar que la adaptación es de toda la comunidad, involucra a los niños y a todos los adultos. En este sentido, mantener un encuentro individual con las familias previo al ingreso de los niños a la institución abre un espacio de diálogo en donde los educadores puedan escuchar requerimientos, dudas o temores de los familiares. Este encuentro previo habilita un intercambio cuidado entre los educadores y la familia en el que –a través del diálogo– puede originarse un intercambio de significativa información. Es importante crear un clima en el que se respete la intimidad familiar, un contexto en el que se garantice el cuidado de la información recibida.

En este período se pondrá especial énfasis en establecer, con los niños y sus familiares, lazos afectivos. Uno de los modos de hacer crecer esos vínculos es a través de las consignas de trabajo propuestas para niños y familias. Dar inicio a la tarea educativa a través de propuestas variadas, ayuda a conformar los espacios que cotidianamente se habitan. Es fundamental incluir la participación de las familias y de los niños, como así también considerar una selección cuidada de materiales, mobiliario y de criterios para la ambientación estética.

Es importante señalar que la adaptación no es un tiempo ajeno a la planificación, sino que, por el contrario, es la propuesta educativa –que incluye juegos u otras actividades– la que genera el mutuo conocimiento y la formación de lazos de apego a la vez que se establecen ciertas normas y hábitos necesarios para la tarea.³¹

Durante el período de desarrollo del año se pondrá especial atención en el logro de los objetivos institucionales. A partir de las experiencias desarrolladas durante el período de inicio se va conformando la planificación del recorrido de enseñanzas para cada grupo de niños. Las actividades institucionales se organizan desde lo planificado en el calendario, considerando distintas instancias que involucren a los grupos de niños, al equipo de educadores y a las familias. Es importante que este período incluya la elaboración de registros narrativos con el fin de documentar aspectos relevantes de los procesos que van realizando los niños. Esta información resultará central a la hora de preparar los informes para las familias y para otros docentes en el pasaje de sala.

En este período es frecuente que las instituciones participen y convoquen a compartir celebraciones y eventos estacionales y locales. Las comunidades tienen diferentes motivos para celebrar y reunirse, es interesante que cada localidad mantenga viva las tradiciones que marcan festividades significativas. En

³¹ Es necesario remarcar que no pensamos en un período de inicio en donde se trabajan solo lazos afectivos y hábitos para posteriormente proponer actividades y juegos, sino un período en donde se conjugan todas estas propuestas.

el contexto de las instituciones para niños pequeños, es importante que estas celebraciones sean planteadas con adecuación a la edad de los niños.

El período de cierre puede, en algunos casos, marcar el final de un tiempo de trabajo y experiencias compartidas, el pasaje a otra sala, a otra institución, etc. Los pasajes de sala y/o de institución se pueden trabajar organizando actividades en conjunto con los nuevos referentes empleando, inclusive, los espacios que ocuparán los niños en el nuevo período. Así es menester que los adultos organicen actividades en conjunto para que los niños, las familias y los educadores se conozcan y se inicien en la conformación de lazos. En el caso de niños que se despiden de la institución, ya sea de manera definitiva o por períodos, es importante comunicar el cambio para que los otros niños que permanecen en la institución y sus familias puedan elaborar el cambio que producirá la despedida.

Organización y ambientación del espacio

Los modos en los que se organizan los espacios y los equipamientos disponibles representan la expresión material del tipo de tarea que cada institución desarrolla y forma parte de las relaciones y propuestas que allí se ofrecen.

De acuerdo al objetivo de ofrecer un ambiente cálido, confortable y acogedor en función de la atención integral de los niños, es preciso:

- Respetar normas básicas de seguridad e higiene (espacios, mobiliario, tipo de materiales).³²
- Prever una climatización térmica e iluminación adecuadas a las necesidades estacionales.
- Evitar ruidos que pueden ser molestos para el bienestar de los niños y la tarea de los educadores.

³² Para ampliar este tema ver: Consejo Nacional de Políticas Sociales; Guía para el diseño de espacios comunitarios, documento de asistencia técnica, S/D.

- **Considerar la diferenciación funcional y la ambientación estética, tanto de los espacios de uso común, como de las salas donde se recibe a los grupos de niños cotidianamente.**
- **Disponer de equipamiento y material didáctico adecuado a las posibilidades e intereses de los niños.**

La selección de equipamiento, mobiliario, materiales didácticos y de juego se realiza de acuerdo a su funcionalidad, valor educativo y condiciones de seguridad adecuadas para esta franja de edad. Es preciso disponer de una variedad de materiales que habilite posibles combinaciones, contar con la cantidad suficiente en función del número de niños en cada grupo, así como prever su higiene periódica, su organización, disposición y accesibilidad, de acuerdo al tipo de actividad para la que están destinados.

En las instituciones que se han de formar y en las que ya están en funcionamiento es importante establecer y/o reorganizar los espacios en función de los objetivos institucionales. Considerar las necesidades de los niños de acuerdo a la franja de edad que se atiende, los horarios de funcionamiento y permanencia, y también atender a su modificación periódica y ambientación en función de las nuevas posibilidades de los niños, acompañando sus logros en autonomía. Es importante también prever la estética de los espacios destinados a los niños, esto implica seleccionar y jerarquizar estilos variados en la ambientación que remitan a tradiciones diversas: locales, nacionales, mundiales; propuestas de estilo superadoras respecto de los modelos estereotipados que habitualmente propone el mercado comercial.

A modo de ejemplo, es conveniente que la institución cuente con espacios abiertos y cerrados de uso común destinados a los niños

Por ejemplo, el patio de juegos que habilita momentos de recreación al aire libre, el contacto con el ambiente natural, los juegos motores y el encuentro con otros niños. El salón de usos múltiples (SUM) donde pueden realizarse propuestas que incluyan desplazamientos más amplios como juegos motores, el

encuentro de grupos de diferentes edades y las actividades organizadas en sectores, entre otras posibilidades.

Espacios independientes para cada grupo de niños. Respondiendo a las necesidades que plantean las diferentes edades y las posibilidades de los niños, estos espacios deben contemplar sectores para las actividades cotidianas (alimentación, higiene, y descanso), y sectores para el desarrollo de otras actividades como las propuestas de juego, exploración, experiencias estéticas, el encuentro con pares, entre otras actividades posibles.

En el sector de juego, exploración y encuentro se sugiere disponer de una o varias colchonetas higienizables de gran tamaño para albergar y reunir a los bebés en torno a una propuesta común. También contar con barras para los que se mantienen en bipedestación y necesitan de sostén. En el caso de los niños que ya caminan, la alfombra higienizable puede ser útil para delimitar un espacio de encuentro grupal. Los materiales de uso frecuente, o que ambientan el espacio de manera permanente, pueden ubicarse en estantes o cajones a los cuales los niños puedan acceder de manera autónoma, lo que les permitirá elegir libremente de acuerdo a sus intereses. En este espacio los niños deben poder encontrar siempre juguetes a su alcance, por ejemplo en un cajón sólido ubicar muñecos, pelotas, autos, sonajeros, elementos de arrastre, carteras, trompos, etc. Otros materiales pueden permanecer ordenados y guardados fuera del alcance los niños, para ser presentados y ofrecidos en el momento destinado a propuestas particulares. Ejemplos de ello son los materiales para pintar y dibujar, los libros de cuentos, las poesías con imágenes y los títeres, entre otros. Para los niños de más de un año es recomendable la presencia de materiales para el juego simbólico especialmente el que se vincula con la alimentación, la higiene y el sueño de muñecos bebés o peluches.

En las paredes que rodean la sala se sugiere ubicar a la altura de los niños imágenes variadas, como por ejemplo fotos de los niños en instancias individuales y grupales que permitan evocar situaciones vividas, otras imágenes sig-

nificativas de espacios sociales y naturales, así como también reproducciones de obras de arte. En la medida de lo posible, se recomienda que la ambientación incluya un espejo irrompible para que los niños exploren su propia imagen, desplieguen juegos compartidos, se reconozcan a sí mismos y se inicien en la construcción de su esquema corporal.

En el sector de alimentación, las instituciones que albergan bebés deben contar con un ambiente específico donde, al modo de una “cocina de leche” se puedan preparar, higienizar, calentar y refrigerar las mamaderas. Generar un ambiente de intimidad y tranquilidad que permita hacer de la alimentación un hecho nutricional y social. Por ello, es recomendable contar con sillas cómodas para los adultos que darán en brazos los biberones, habilitar un sector para que las madres amamenten y otro para que las familias, que puedan hacerlo, alimenten a los pequeños (en el caso de instituciones cuyos familiares trabajen en el mismo edificio o en lugares cercanos). En el caso de los niños de 1 y 2 años, este espacio tendrá mesas y sillas acordes a las necesidades de los pequeños (cuidando las alturas y contemplando que las sillas posean apoyabrazos para evitar caídas). La alimentación de los niños de 2 y 3 años suele hacerse en espacios comunes; en algunos casos para evitar traslados y mantener a los niños en un lugar más íntimo se opta por acondicionar la sala con mesas y sillas.

El sector de higiene debe contemplar la edad y las necesidades de todos los niños. En el caso de los bebés y niños que necesitan ser higienizados por el adulto es preciso disponer de un cambiador de material higienizable a la altura de los adultos y de una pileta con ducha de mano para completar de forma adecuada la higiene corporal de los más pequeños. Las bacinillas e inodoros pequeños serán utilizadas por los niños que muestren logros en su control de esfínteres. También, acompañando sus posibilidades de autonomía, es recomendable que las piletas y los espejos se ubiquen a la altura de los niños para facilitarles la higiene de manos y cara.

El sector de sueño debe permitir el contacto visual con los otros sectores para garantizar el cuidado por parte de los adultos durante el período de sueño de los bebés y de los niños. Requiere de cunas individuales con espacio suficiente para que los maestros puedan acercarse a los bebés. Los niños más grandes pueden descansar o dormir en colchonetas o catres individuales higienizables, con fundas de tela y mantas. Su almacenamiento ha de preservar la higiene de los mismos.

Espacios de uso común destinados a los adultos. En la medida de lo posible, y considerando un uso flexible de los ambientes, es deseable disponer de espacios destinados a las tareas particulares que realizan quienes trabajan en las instituciones: equipo de conducción, personal administrativo, personal de cocina y mantenimiento, referentes de salud, equipo de orientación y trabajadores sociales. Acorde con ello, se debe prever un lugar para el almacenamiento de elementos de uso común y de cada grupo, a resguardo de los niños, y espacios destinados al guardado y orden de la documentación, entre otros. También será preciso acondicionar espacios para recibir a los padres y para desarrollar los encuentros periódicos del equipo de trabajo.

Relaciones con las familias y la comunidad

Como se ha señalado, la educación y el cuidado de los niños de 0 a 3 años es una responsabilidad del Estado, que implica también a las familias, a las instituciones, a los educadores, y a la sociedad en su conjunto.

Acorde con ello es preciso revisar el tipo de vínculos que se establecen con las familias y con la comunidad cercana, esto incluye los modos de participación y los sistemas de apoyo y de regulación de la vida cotidiana para la creación de un ambiente de aprendizaje que brinde seguridad y confianza a los niños y a sus familias.

En la etapa 0 a 3 años, la percepción e influencia de las familias de los niños pequeños en los ámbitos institucionales es más decisiva que en otras etapas de la escolarización. En general, las familias conocen muy bien a sus hijos y pueden aportar dichos conocimientos para asegurar su bienestar y enriquecer los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, la participación de los niños junto a otros niños y adultos en propuestas educativas integrales, ofrece nuevos modelos de relación e intervención que posibilitan el enriquecimiento de los vínculos familiares.

La disponibilidad a la escucha que debe caracterizar a todo contexto educativo, así como el reconocimiento, valoración y respeto por los aportes que pueden realizar las familias, permite que los educadores aprendan a conocer e interpretar las necesidades de cada uno de los niños a su cargo. En tanto “personas clave” (Goldschmied y Jackson, 2000), se constituyen en referentes que los apoyan y acompañan en sus iniciativas y aprendizajes, habilitando un espacio en el que las familias se vinculen con el adulto que conoce a su hijo y a quien confían su cuidado y educación.

Las relaciones que se establecen entre familias e instituciones evidencian vínculos, prácticas, discursos, con encuentros y desencuentros. Integrar a los padres, y a otros adultos significativos, en el marco de un trabajo conjunto y colaborativo que considere las responsabilidades propias de cada microcontexto, favorece la coherencia entre el hogar y las propuestas de atención, y permite sumar esfuerzos en beneficio de los niños (Oller, 2008).

Desde esta perspectiva, fortalecer la relación entre la familia y la institución implicará, desde cada ámbito educativo, generar y sostener oportunidades de encuentro, intercambio, reflexión y participación, adecuados a las necesidades y posibilidades de las comunidades que se atienden. Ejemplo de ello son:

- Las *prácticas de comunicación* (entrevistas iniciales previas al ingreso de los niños, las reuniones periódicas, grupales y/o individuales, los cuadernos de comunicación, las carteleras informativas, los informes periódicos, etc.); en tanto

oportunidades para explicitar expectativas mutuas, conocer la visión que tienen los padres de sus hijos, sus ritmos y hábitos cotidianos; así como las costumbres y los valores del grupo familiar. Espacios y vías para dar a conocer la propuesta formativa, anticipar y prever posibles reacciones de los niños y así tranquilizar ansiedades. Esos encuentros se constituyen como un espacio para fundamentar el sentido de las actividades que se brindan en los distintos momentos y posibilitan sostener un diálogo frecuente que habilite la toma de decisiones compartidas sobre las cuestiones que afectan el crecimiento y el desarrollo de los niños.

- Las *prácticas de participación* (el período de inicio, los momentos de recibimiento y despedida, las visitas cotidianas u ocasionales para alimentar a los bebés, colaborar o compartir experiencias junto a niños y educadores, los eventos institucionales, las celebraciones que convocan a todas las familias y la elaboración o aporte de materiales, etc.); en tanto oportunidades que les permiten acompañar y disfrutar del recorrido de experiencias que se proponen, “abrir la institución” para promover el intercambio con otras familias, recuperar, mantener y socializar distintas tradiciones, facilitando –a través de la convocatoria– la construcción conjunta de entornos ricos para el aprendizaje y el bienestar infantil.

Ahora bien, así como no es posible ofrecer entornos de cuidado y enseñanza sin el apoyo de las familias, no es posible esperar que las instituciones, prescindiendo de su entorno, suministren la totalidad de los elementos humanos, profesionales y financieros necesarios para una atención educativa verdaderamente integral. El concepto de sociedad educadora entiende que “las familias y las instituciones anidan en la comunidad”, y que ambas necesitan insertarse en una dimensión más amplia de cooperación que sostenga y fortalezca la tarea en cada contexto. Hablamos en este sentido de *tejer redes para una crianza y una educación compartidas* (Marotta, 2008). Esto significa que las instituciones destinadas a los niños de 0 a 3 años “abran” sus puertas a la comunidad en busca de sistemas de apoyo y concertación de acciones interinstitucionales e intersectoriales. Por ejemplo, situaciones tales como los cambios de centro de desarrollo infantil, o el ingreso de los niños al Jardín de Infantes una vez completada la

etapa previa, requieren que los servicios que trabajan en la misma comunidad se conozcan, intercambien experiencias, compartan problemas, puedan plantearse retos comunes y, sobre todo, puedan conocer la realidad de cada institución para dar coherencia y continuidad a esta etapa educativa (Llenas, 2008). Por otro lado, es imprescindible que las instituciones mantengan una relación fluida con una serie de servicios externos para poder dar respuesta a las demandas de la tarea cotidiana. Es necesario también contar con la atención de niños que presentan necesidades educativas especiales, entre otras muchas situaciones que se plantean. Ejemplo de ello representa el trabajo articulado con los servicios sanitarios, sociales, socioculturales, con las organizaciones de la sociedad civil y del sector privado. Para alcanzar los objetivos propuestos resulta necesario trascender la disputa y la lucha por diferentes modelos y concepciones que habitualmente se ponen en juego a partir de la gestión de los trabajos articulados entre diferentes sectores.³³

En síntesis, acompañar y complementar la crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar implica posicionar a las instituciones como espacios plurales, de tarea cooperativa, que reconocen y respetan las tradiciones culturales de las familias, y promueven el diálogo y los acuerdos para la construcción de una alianza. Implica también la consolidación de redes en la comunidad para la atención integral y la participación sociocultural de los niños.

³³ Vale recordar en este punto la recomendación formulada en 1968 por Henry Labouisse, segundo Director Ejecutivo de Unicef: “No deberían compartimentarse las necesidades del niño de acuerdo a las preocupaciones de un ministerio y otro, de un organismo y otro, o de tal o cual proyecto. El objetivo [de un enfoque intersectorial] consiste en aglutinar los conocimientos y las aptitudes de profesiones y disciplinas diferentes, y proporcionar servicios cuyos efectos a largo plazo se refuercen mutuamente”.



¿QUÉ ENSEÑAMOS EN UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTEGRAL?

Los contenidos en la Educación Inicial ³⁴

Desde la redefinición del contrato fundacional de las instituciones que se ocupan de la primera infancia, que a través del tiempo afianza su carácter educativo, resulta pertinente considerar la preocupación por la selección de aquello que se ha de enseñar. La selección de contenidos convive y se contrapone a cierto imaginario colectivo que considera, entre otros aspectos, que el niño pequeño sólo necesita cuidados físicos y afecto, y que el objetivo institucional es dar respuesta solamente a una necesidad laboral de las familias, sin tomar en cuenta las necesidades educativas infantiles.

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), se explicita que la propuesta formativa refiere:

[...] a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (MECyT, 2004)

³⁴ Estas ideas están desarrolladas en la investigación realizada por Rosa Violante y Claudia Soto para el Normal N° 1 (Soto y Violante, 2005b).

Estas afirmaciones buscan asegurar que los niños, desde su nacimiento, sean recibidos en ambientes de bienestar, en donde se les brinde una educación integral centrada en el enriquecimiento de experiencias y en la transmisión de conocimientos.

¿Por qué hablar de contenidos en las instituciones de educación integral 0 a 3 años, y no usar otro término para referirnos a lo que el educador y otros adultos de la institución enseñan?

- Porque se dan en instituciones educativas transmisoras de la cultura.
- Porque se trata de saberes que se legan en los cuales media un adulto/ docente/educador.
- Porque esos saberes son seleccionados de manera sistemática, planificando su transmisión, asegurando su enseñanza y su posible aprendizaje.
- Porque siempre que se enseña algo de forma sistemática e intencional, aquello que se enseña es posible nominarlo *contenido*.

Los contenidos de enseñanza tienen una adecuación a las sociedades, a sus contextos sociohistóricos, ya que no se enseña lo mismo en todas las sociedades, ni en una misma sociedad en todas sus épocas. Por otro lado, aquello que se enseña tiene una adecuación a la franja de edad de los destinatarios. Por todo lo anterior decimos que los contenidos tienen una adecuación psicológica y social (refieren a los sujetos y a las sociedades en donde se transmiten).

En el contexto de los Jardines Maternales, Jardines de Infantes u otras instituciones que prodiguen enseñanzas integrales a niños pequeños, es menester clarificar aquello que se enseña, se lega, se ofrece a los bebés y a los niños para aunar criterios, sistematizar su transmisión, y asegurar la mayor posibilidad de aprendizajes. De esta manera, todos los niños tendrán la oportunidad de participar en espacios educativos enmarcados en una unidad pedagógica que traza horizontes comunes para su educación, garantizando así la inclusión para nuestras infancias y sus derechos (ME, 2012).

Posicionados en el derecho a la educación desde el nacimiento y en la capacidad indubitable de todos los bebés y niños menores de 3 años de aprender, el interrogante es entonces ¿qué les enseñamos, qué necesitan aprender?

Fuentes para pensar los contenidos de enseñanza para los más pequeños³⁵

Mientras, tradicionalmente, otros niveles educativos transmiten –en forma casi exclusiva– conocimientos que remiten a saberes disciplinares, la Educación Inicial sostiene una especificidad particular en consonancia con las necesidades y posibilidades de la franja de edad que atiende. Especificidad que le otorga una identidad que le es propia. Por lo tanto, es necesario aclarar cuáles son las fuentes desde donde es posible pensar aquello que enseñamos a los niños pequeños.

En las propuestas formativas destinadas a los niños menores de 3 años la definición de aquello que se ha de enseñar proviene de ámbitos múltiples, se trata de aspectos que se vinculan con:

- *La cultura de crianza*: saberes y prácticas que se inician en la cotidianidad del hogar, y que las instituciones recuperan,³⁶ explicitan, sistematizan y enriquecen, complementando y profundizando lo que se aprende en los contextos familiares. Se enseñan, por ejemplo, pautas sociales al comer, al ir al baño, al lavarse las manos, el uso del lenguaje y los estilos comunicativos, a relacionarse con los otros, a compartir, etc.

³⁵ Algunas de las ideas que aquí se desarrollan fueron abordadas en la investigación de Soto y Violante (2005b).

³⁶ Es preciso considerar que no todo lo que se enseña en el hogar remite a valores socialmente válidos, ni acuerda con los derechos socialmente aceptados para la infancia. Por ejemplo, situaciones de violencia física o psíquica, menoscabo infantil, entre otras, no pueden ser aspectos ni formas de enseñar a los pequeños. Es menester que las instituciones educativas seleccionen aquello que enseñan, sin reproducir acríticamente lo que sucede en los hogares, en las comunidades y en otras instituciones.

- *Aspectos del desarrollo:* aprendizajes que tradicionalmente se consideraban logros “espontáneos”, producto del crecimiento físico y la maduración, son comprendidos –desde las perspectivas socioculturales del desarrollo–³⁷ fundamentalmente como resultado de la participación guiada en contextos de interacción. Resultan así contenidos de enseñanza: hablar, escuchar, caminar, correr, jugar, etc.

- *La producción cultural:* aspectos que remiten a diversos campos del conocimiento y a una variedad de lenguajes artísticos, que recontextualizados y adecuados a las formas de hacer y aprender de los niños pequeños, habilita el enseñar a explorar, a mirar y actuar en la naturaleza y en el contexto social cercano, a escuchar y disfrutar cuentos y poesías, a experimentar dibujando, pintando, produciendo sonidos, escuchando melodías, cantando y bailando, entre muchas otras posibilidades.

A partir de los propósitos de la atención educativa integral y de los contenidos planteados es posible trazar un recorrido de experiencias para enseñar y aprender. Experiencias que ponen el acento en la participación y “el hacer” de los niños.

³⁷ Fundamentalmente las ideas de Vigotsky, Bruner y Rogoff.

**PROMOVER
EL DESARROLLO
PERSONAL Y
SOCIAL**

Experiencias para el desarrollo de la sensibilidad estético-expresiva



Experiencias para el desarrollo de la comunicación

Experiencias de la vida cotidiana



Experiencias para el desarrollo corporal

**AMPLIAR
REPERTORIOS
CULTURALES**

Experiencias de indagación del ambiente



Experiencias de juego

Experiencias para una formación integral

Experiencias para la formación personal y social

Es necesario que los adultos educadores tengan en claro que cotidianamente y en todas las actividades que realizan están promoviendo la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos individuales y sociales de los pequeños. El tipo de vínculos que establecen, los estilos de comunicación y las actitudes que manifiestan, ponen en juego y transmiten modos particulares de interacción y valores que los niños aprenden cotidianamente.

A modo de ejemplo, cuando los nombran y felicitan por sus logros y también mientras exploran, juegan o escuchan cuentos les enseñan a reconocerse, a confiar, a expresarse, a solicitar, a cuidarse, a cuidar de los otros, a respetar formas sociales de estar con otros, a cuidar los objetos y el mundo natural, a percibir y apreciar el entorno, etc. Las experiencias personales y sociales "... promueven que los niños perciban a sus maestros como figuras de sostén que les ayudan a confiar en sus propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de compartir e interactuar con otros. Que se sientan nombrados, cuidados, queridos y respetados" (ME, 2012).

A medida que el niño realiza experiencias vitales se constituye como sujeto y se adentra en la cultura social con mayor autonomía, con confianza en sí mismo y en los otros, respetando el "no" y algunos comportamientos que hacen al estar con otros. Todos estos aspectos personales y sociales de los niños se constituyen vinculados con los bienes de la cultura. Es interesante que los adultos educadores se puedan detener a observar cómo sus actitudes, respuestas y propuestas cotidianas conforman subjetividades en los niños; promueven enseñanzas que transmiten formas sociales de convivencia.

Experiencias para el desarrollo de la comunicación

A partir de gestos y sonidos expresivos, de miradas y manifestaciones con el cuerpo, integrando expresiones con gestos y algunas palabras, los pequeños se comunican y nos hacen saber lo que sienten, desean y necesitan, mientras avanzan en el camino de apropiación del lenguaje verbal. Los educadores, al responder con acciones y poner en palabras aquello que los niños transmiten, les hacen saber que comprenden, iniciando formas particulares de diálogo. También al nombrar objetos, personas y describir situaciones y percepciones, actúan como mediadores culturales que enseñan y transmiten el uso social del lenguaje. Experiencias como hablar y escuchar en contextos comunicativos, a través de propuestas significativas para el niño, habilitan la construcción de sentidos y significados.

Al hablar con un niño pequeño, los educadores abren un espacio de miradas y de escucha en el que estarán atentos a los primeros laleos, gorjeos, que serán reiterados en un formato de diálogo con el bebé. Luego significarán las primeras palabras que pronuncian los bebés y los niños escuchando y comunicando aquello que los pequeños comienzan a decir.

Los adultos educadores buscan mostrar el mundo mediado por las palabras, usarán el lenguaje para comunicarse con los niños, para pedir por ellos, para explicar, para comunicar poéticamente, para cantar, etc. Se generarán, con el lenguaje verbal, múltiples experiencias de comunicación y de sensibilización estética.

Experiencias de juego

Los repertorios lúdicos serán propuestas de enseñanza sistematizada, entendiendo al juego como contenido de alto valor cultural. Mediante el juego, el niño se apropiará del mundo, se conectará con los otros, con el espacio y con los objetos. Jugar y enseñar a jugar es promover desafíos cuya resolución implica aprendizajes múltiples.

Proponemos, a modo de ejemplo, la realización de diversos juegos con distintos objetos y materiales, para construir, juegos del “como sí”, juegos corporales y motores para la ejercitación y coordinación motriz, juegos de crianza (Calmels, 2001), por ejemplo, de sostén, de ocultamiento y persecución, acompañados de textos poéticos, juegos con títeres, juegos tradicionales, juegos musicales, etc.

Es así como los maestros inician este recorrido armando junto a los bebés y los niños sencillos formatos de juego que reiteran hasta entablar con ellos un diálogo lúdico. A modo de ejemplo: el docente se esconde, aparece, sonrío dice “acá está” y aplaude; seguramente este formato lo inicie el adulto con el niño y luego el niño tome la iniciativa, así el maestro enseña a jugar.

En la transmisión de los juegos de crianza, se recuperan aspectos del patrimonio cultural folklórico junto con cantos y poesías populares. A modo de ejemplo: “En un caballito gris”, “Antón Pirulero”, “Este dedo compró un huevito”, conforman una diversidad de formatos de juego que se enseñarán y se reiterarán en la vida cotidiana de la institución.

Experiencias para el desarrollo corporal

Estas experiencias implican la exploración y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de competencias motoras para resolver situaciones, así como la exploración sensible de los movimientos corporales en busca de movimientos que expresen, comuniquen sensaciones, sentimientos, bailes, etc.

Los niños pequeños “conquistán” el mundo a medida que logran movimientos voluntarios de su cuerpo. La posibilidad de los educadores de organizar o ambientar espacios para que los bebés y los niños puedan usar su cuerpo para explorar el entorno, y ejercitar distintas posiciones y semiposiciones³⁸ se trans-

³⁸ Los estudios demostraron que en determinadas condiciones, los bebés desarrollan entre el decúbito dorsal, el ventral, la posición sentado y la de pie, un sinnúmero de posturas y movimientos a los que Pikler denominó “posturas y desplazamientos intermedios” o semiposiciones.

forma en contenidos de enseñanza cuando se proponen ofertas sistemáticas y sostenidas en el tiempo. Existen diversas estrategias para generar el movimiento de los niños, por ejemplo: disponer espacios con alfombras, colchonetas, cuerpos de espuma de goma forrados para que los bebés y los niños se desplacen y jueguen en ellos a rolar, sentarse, pararse, gatear, caminar, ascender, descender, saltar, correr y detenerse junto a los adultos que los sostienen con la mirada, con sus brazos, que los alientan a probar y a desplazarse.

Experiencias para el desarrollo de la sensibilidad estético expresiva

Permiten al niño percibir sensiblemente la naturaleza, el mundo artístico y los bienes de la cultura en general. Se proponen situaciones de apreciación, así como también de exploración y expresión de su cuerpo en movimiento, de su participación en producciones plástico-visuales, musicales y literarias.

Las producciones artísticas estarán presentes cotidianamente en la vida institucional para apreciar y producir. Así, el niño incursionará en los lenguajes artísticos como espectador y como productor y explorador sensible. A modo de ejemplo, los arrullos familiares pueden ser recreados y transmitidos conformando un cancionero que se enriquece con aportes de diversas tradiciones culturales, locales, nacionales, mundiales, del presente y del pasado.

La música, el canto, los sonidos, la producción sonora y musical son experiencias cotidianas que enriquecen la vida de los pequeños.

La puesta en juego de la poesía, las retahílas, las primeras narraciones y los juegos con títeres acercarán el mundo de la literatura a los bebés y a los niños.

Las artes visuales desde la apreciación de imágenes conmovedoras, o bien, desde las experiencias de producción, permitirán a los niños apreciar lo ya realizado e iniciarse en la exploración de sus primeras huellas plásticas, formas, y líneas (pintar, dibujar, modelar, construir en tridimensión).

El movimiento corporal sensible será una propuesta de exploración que propiciará formas expresivas particulares de comunicación con el cuerpo.

Experiencias para la exploración e indagación del ambiente

Los educadores buscarán que los niños comiencen a conocer el entorno proponiendo experiencias de interacción con el ambiente natural y social. Se propiciarán situaciones de exploración con los objetos y materiales del entorno cercano, permitiendo que los niños los manipulen libremente iniciándose de esa manera en el conocimiento de sus características y de su uso social. El mundo natural será un espacio para mirar, contemplar sensiblemente y explorar; mediado por el adulto que se los mostrará con gestos, palabras, acciones y les ayudará a conocerlo, cuidarlo y disfrutarlo. A modo de ejemplo, los primeros acercamientos al mundo natural podrán incluir: mirar, regar, observar insectos, explorar tierra, agua, arena. A la vez, se propiciarán algunas formas de mirar el mundo social y –mediado por el adulto– participar en él: salir al ambiente, observarlo, actuar, preguntar o simplemente contemplarlo con el gesto del adulto que se lo muestra. La presencia del adulto es determinante al mostrar, explicar y actuar en el medio. Salir a pasear caminando por la vereda o el campo, de la mano de un adulto que se detiene, muestra con el gesto, explica con la palabra, actúa junto al niño y con el niño es una experiencia necesaria para comenzar a conocer el entorno.

Experiencias de vida cotidiana

Las actividades tradicionalmente denominadas de crianza o cotidianas, se entran en la vida diaria con propuestas de exploración, juego, y expresión comunicativa, entre otras, habilitando un tiempo de enseñanzas afectivas, cognitivas, sociales, centrales en la vida presente y futura de los pequeños.

Los momentos de *higiene, alimentación, y descanso* resultan momentos privilegiados de intimidad, en los cuales el adulto que cuida, enseña y los pequeños aprenden a señalar, a reconocer, a expresar sus emociones y sus necesidades, a desplegar una autonomía relativa a sus posibilidades, mientras se apropian de

aspectos de la cultura como los comportamientos sociales y las formas saludables que hacen al cuidado de sí mismos y de los otros.

Se trata de instancias educativas, es decir, de situaciones pedagógicas que no deben llevarse a cabo en forma mecánica y rutinaria, transformándose en rituales que pierden significado, y que entienden al niño como un ser carente; por el contrario, es fundamental considerar sus posibilidades y reconocer que estos momentos tienen en sí mismos un valor educativo.

A modo de ejemplo, en relación al dormir, los adultos educadores enseñan a los pequeños a relajarse y conciliar el sueño en un clima de acompañamiento afectivo que permita una lenta y paulatina autonomía (en brazos, en las cunas, en colchonetas, respondiendo a una demanda individual y luego a dormir una siesta con horarios más sociales).

En relación con la alimentación, los adultos enseñan: a recibir el biberón en un clima de contención y afecto; más adelante, a incorporar el semisólido y la variedad de sabores; a utilizar la cuchara y el vaso, etc. Siempre generando el clima de vinculación afectiva y el despegue a situaciones más autónomas, a la vez se van transmitiendo modos sociales de usar la vajilla, poner la mesa, servirse los alimentos, usar la servilleta, escuchar y conversar, etc.

En relación con la higiene, les enseñan a vestirse y desvestirse, a reconocer sus necesidades corporales, usar la bacinilla y el inodoro, a lavarse las manos y su rostro, a peinarse y cuidar el aseo de la ropa, etc.

Cada una de estas prácticas se adecua a la edad de los niños, a los momentos que recorren en su crecimiento, a sus logros alcanzados, teniendo en cuenta sus necesidades particulares y las prácticas familiares a las que están habituados.

Es así como el educador de niños pequeños entrama, a lo largo de la jornada, una serie de experiencias que se alternan con cada niño en particular y con los diversos subgrupos de niños, en donde se proponen situaciones que de

forma sistemática e intencional transmiten contenidos centrales que garantizan una educación integral.

Brindar un recorrido de experiencias significativas requiere de manera fundamental del compromiso y la participación del educador. Cuando selecciona e implementa experiencias “traza” un camino particular para su grupo de niños y pone en juego una variedad de estrategias y formas de enseñar. Anticipar y planificar este recorrido le permitirá considerar la frecuencia, continuidad, pertinencia, pluralidad de las propuestas que realiza, en el sentido de adecuarlas a las capacidades de cada niño, del grupo y de aquello que quiere enseñar.



ORIENTACIONES PARA ENSEÑAR A NIÑOS PEQUEÑOS

La enseñanza³⁹ concibe un sujeto niño que construye su mundo activamente en el marco de la participación en situaciones sociales por medio de la acción de un otro, educador. En tanto referente significativo, el educador promueve aprendizajes⁴⁰ a través de un recorrido de experiencias para conocer, mediando entre las posibilidades del niño y los saberes a enseñar. Guía, muestra, propone y hace junto a él. Le da significado a los objetos y sentido a la palabra, transmitiendo las “herramientas” de la cultura.

Enseñar a un niño, y en especial a uno pequeño, es comprenderlo, escucharlo, mirarlo, acompañarlo, y acunarlo, haciéndole sentir que el entorno es un lugar para ser transitado a partir de la confianza en sus posibilidades. Es estar allí para él, para orientarlo y acompañarlo en sus iniciativas y descubrimientos, en sus exploraciones, en sus juegos, en sus posibilidades para expresarse y crear formas singulares de ser y estar en el mundo. En este sentido, enseñar a niños pequeños no significa reproducir formas escolarizadas ni asistenciales; sino habilitar formas particulares, semejantes a aquellas que desarrolla la cultura hogareña, pero recontextualizadas a la vida de las instituciones y a la variedad de formas de organización que estas presentan.

³⁹ La enseñanza refiere a cómo el docente organiza las actividades para propiciar la transmisión de los contenidos que considera pertinentes. Se alude así, a metodologías, estrategias o modos de enseñar, entendiéndose que ninguna de ellas garantiza que el niño aprenda. Es necesario diferenciar el tipo de aprendizaje espontáneo que los niños realizan en el ámbito familiar y social, del aprendizaje sistemático que realizan en el ámbito escolar, organizado a través de propuestas previstas y planificadas.

⁴⁰ Aprendizaje refiere a los procesos cognitivos a través de los cuales el niño se apropia de nuevos saberes e instrumentos para comprender la realidad. Estos procesos suponen que el sujeto que aprende, interpreta, resignifica la información y construye el conocimiento en un interjuego mutuo con el objeto de conocimiento.

Desde esta perspectiva, enseñar implica desarrollar ciertas estrategias y fundamentalmente desplegar ciertos andamiajes,⁴¹ que en tanto estructuras de sostén, hacen posible la construcción de aprendizajes.

En este marco es posible describir posibilidades organizativas y metodológicas, que en tanto formas características de enseñar a niños pequeños, pueden ampliar y enriquecer sus contextos de relación y aprendizajes. Son formas que los educadores utilizan en general de manera simultánea, aunque a veces predominan algunas sobre otras.⁴²

Formas particulares de enseñar

Enseñar con expresiones mutuas de afecto

Los bebés y los niños se relacionan primero y principalmente con su educador, estableciendo una comunicación íntima y personal a través de caricias, miradas, gestos y palabras. En las actividades cotidianas y en otras actividades personalizadas el educador “teje” vínculos y relaciones de apego con cada uno de los niños, tomando en consideración los aspectos que distinguen a unos de otros, en función de su historia personal, sus preferencias y estilos de relación. Empáticamente interpreta y comprende sus necesidades, deseos e intereses, atento a dar respuesta para que los pequeños se desarrollen en un clima de cuidado y confianza, sin el cual difícilmente puedan aprender.

⁴¹ El concepto de andamiaje pertenece a Bruner, quien lo relaciona con el de zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Se trata de “apoyos” que permiten al niño realizar acciones –que aún no domina con autonomía–, con la ayuda de su educador.

⁴² Estas formas de enseñar son producto de una investigación educativa en niños menores de 3 años y están publicadas en Soto y Violante (2005c).

Reconociendo y aceptando sus formas de ser y de hacer, así como sus reacciones frente a las dificultades, pone a disposición de ellos “ayudas” emocionales a través del contacto directo con su cuerpo.

Las actividades cotidianas, como el alimentar, higienizar y hacer dormir, ofrecen situaciones privilegiadas donde el educador y el niño se comunican a través del contacto corporal, la mirada, la palabra o el sonido, y en las que se puede generar un alto grado de bienestar y de aprendizaje para ambos. Durante las propuestas de actividad, la sensibilidad emocional y cercanía corporal del educador le permite sentir la calidez del afecto que necesita para iniciarse en la exploración, el conocimiento del entorno y ganar autonomía progresiva.

Enseñar a través de la disposición y el sostén corporal

En función de las necesidades que se plantean, el cuerpo del educador está disponible para sostener, acunar, abrazar, alimentar e higienizar a los niños, tanto en los momentos cotidianos, como durante las propuestas de la actividad. A través de su cuerpo expresa su afecto, contiene y calma a los niños; sentándose a su altura o permaneciendo cerca de ellos, mirándolos, acompaña situaciones de exploración y juegos. Puede mecer al niño mientras canta para hacerlo dormir; cuando se desplaza, el sostén corporal que brinda le da seguridad y lo alienta a conocer el mundo. Cuando los niños son más grandes y muestran logros en autonomía alejándose del adulto, el cuerpo del educador sigue siendo un referente a la hora de buscar cobijo, afecto, miradas que expresan ternura y complicidad.

Enseñar realizando acciones conjuntas con los niños

El educador guía la participación de los niños realizando acciones conjuntas,⁴³ muestra cómo hacer, y –ofreciendo las necesarias “ayudas”– promueve acciones que solos aún no podrían abordar. Realiza parte de acciones totales junto a ellos, y este hacer en conjunto permite a los pequeños imitar y recrear las formas del adulto.

⁴³ El concepto de participación guiada se corresponde con las conceptualizaciones de B. Rogoff.

Así, los adultos “toman su voz” para nombrar aquello que señalan poniendo palabras a sus gestos; sostienen por él los objetos que aún no pueda asir; caminan con el niño en brazos para mostrarle el mundo. Estas estructuras de sostén se irán retirando a medida que los bebés y los niños puedan ir realizando diversas acciones por sí mismos. Ellos comenzarán a decir palabras y el adulto completará oraciones, dará espacio para que soliciten lo que desean o les interesa, y en los momentos en que sea necesario harán por ellos –junto a ellos– para luego dejar que realicen por sí solos las acciones que ya han aprendido.

A modo de ejemplo: el maestro muestra un juego que consista en meter y sacar objetos por tuberías, ofrece a los niños materiales e inicia la exploración con objetos que ingresan y salen. De esta manera, enseña a jugar. Paulatinamente, el niño se apropia del juego y el maestro solo participa observándolo, felicitándolo, dejando hacer al niño que ya juega por sí mismo.

Otra posibilidad es que el maestro dé agua en un vaso de pico al pequeño, mientras verbaliza su acción y lleva las manos del pequeño al recipiente, paulatinamente al acercar el vaso el niño solo colocará sus manos para luego tomar el vaso y llevarlo solo a su boca para beber; podremos decir que haciendo conjuntamente y, posteriormente, retirando el andamiaje el adulto enseña y el niño aprende.

Enseñar organizando el espacio y seleccionando materiales

El niño pequeño construye el conocimiento acerca del mundo participando y actuando en él. A través de sus acciones aprende las propiedades físicas de los objetos, las semejanzas y las diferencias, los modos de lograr efectos deseados, entre otras posibilidades. Acorde con ello, los educadores organizan el espacio de acción pensando en las posibilidades e intereses de los niños, y de acuerdo al tipo de experiencias y desafíos que planifica ofrecer. Crea de este modo “escenarios” propositivos con desafíos para el aprendizaje: ambienta sectores variando la disposición del mobiliario y las posibilidades de iluminación con las

que cuenta; selecciona y dispone al alcance de los niños variedad de objetos y materiales anticipando sus posibles combinaciones. Se pueden armar sectores estables o permanentes, donde los niños se reencuentren con aquello que ya conocen. El educador puede prever otros sectores que arma y desarma a lo largo de la jornada de acuerdo a cada momento o a cada propuesta, ofreciendo muchas veces espacios simultáneos para que los niños puedan elegir de acuerdo a sus intereses. Espacios que invitan a la acción, a conocer, a probar, a jugar; permitiendo a los pequeños y a sus maestros interactuar en ellos, disfrutando, enseñando, aprendiendo, contemplando, escuchando.

A modo de ejemplo, un sector de la sala de un año presenta un pizarrón con tizas, a veces también esponjas húmedas para realizar dibujos o grafismos; otro sector puede estar conformado por una biblioteca con libros a la altura de los pequeños cuyas tapas quedan expuestas para su selección; otro sector puede presentar cajas grandes con ventanas y tules para esconderse; otro sector puede contar con un cajón que contenga varios elementos para jugar (teléfonos sin pilas, peluches con cordeles para pasear, pelotas de papel encintadas, camiones, carteras, algunos pañuelos o telas, etc.) Estos espacios, con sus materiales responden a una selección cuidadosa realizada por los adultos e irán variando según el interés de los niños y aquello que los adultos se propongan enseñar, pero seguramente permanecerán un tiempo antes de ser cambiados. En otro sector de la institución, por ejemplo uno de los pasillos, podría presentarse una sonorización con música e imágenes a la altura de los pequeños, con trabajos de artes visuales colocados para su preservación en soportes de madera y acrílico transparente.

Desde este documento, se refuerza la necesidad de tener en cuenta que la sala en su conjunto ha de ser una invitación a quedarse porque los materiales que se ofrecen invitan a explorar, escuchar, mirar, tocar. La selección de materiales ha de contribuir a que el ambiente de la sala se presente como un escenario de vida enriquecedor, que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje y encuentro con otros.

Los materiales se presentarán en propuestas permanentes y otras móviles que se irán cambiando durante el desarrollo de la jornada.

Enseñar verbalizando acciones y percepciones

La palabra del educador es una herramienta para la enseñanza, ya que –a la vez que enseña el lenguaje– con la palabra explica, describe y muestra el entorno dando sentido y nombre a los objetos y a las situaciones. El hablar del adulto orienta y guía al niño. Es importante recordar que la verbalización de acciones ayuda a comprender, qué se está haciendo, qué van a hacer en determinado momento o, por ejemplo, cómo lo van a hacer. Este hablar intercala momentos de observación y escucha acompañando el hacer de los pequeños, cuidando de no interrumpir su acción. A partir de la observación, el educador pone en palabras aquello que los niños señalan, sus sensaciones, logros y descubrimientos, dice por ellos cuando aún no pueden hacerlo, interpretando a quienes todavía no pueden expresarse verbalmente pero sí lo hacen de manera gestual.

Es por medio de la palabra, y el tono de voz que la acompaña, que el educador fortalece lazos afectivos y pone a disposición formatos comunicativos a través de los cuales los niños se inician en el aprendizaje del lenguaje verbal.

Enseñar a través de la observación

El educador ofrece espacios y materiales adecuados para que los niños manipulen, experimenten y aprendan. Mientras los niños experimentan, puede intervenir directamente en la actividad haciendo con ellos, o indirectamente, a través de su presencia tranquila y observadora. Participar acompañando desde la mirada y el silencio, “dejando hacer a los niños”, le permite intervenir por momentos, sin invadir o interrumpir las iniciativas de los pequeños, quienes necesitan probar, equivocarse y volver a probar, para aprender. La observación atenta es una forma virtuosa de enseñar, habilita la toma de decisiones en función de lo que va sucediendo. Los educadores pueden por ejemplo, decidir acercarse algún elemento, otras veces realizar acciones conjuntas, acercando o retirando “apoyos”, mostrar

cuándo es necesario ofrecerse como modelo, o simplemente permanecer disponibles y acompañar.

Enseñar a través de momentos individuales, de pequeño grupo o grupo total

A lo largo de la jornada, y especialmente con los bebés, los momentos cotidianos (comer, hacer dormir, higienizar), de juego y otras propuestas, han de ser tiempos individuales, respetando los ritmos particulares de cada niño. En general, mientras uno de los educadores toma a su cargo la alimentación, el sueño o la higiene de cada bebé, otro permanece junto al resto de los niños continuando con las actividades programadas. Así se alternan los tiempos individuales y los tiempos del pequeño grupo. Paulatinamente, a medida que los bebés crecen o, en el caso de los niños más grandes, cuando en la jornada comienzan a prevalecer los momentos grupales y sociales, los niños empezarán a participar en un mismo período de alimentación (desayuno, almuerzo, merienda), y comenzarán a dormir una siesta en un horario propuesto que los agrupe.

Podemos tomar como ejemplo el momento en el que los niños son recibidos por sus educadores en el espacio de encuentro, conversan brevemente con los padres mientras los pequeños comienzan a participar en las propuestas que están preparadas para ellos. Los educadores se acoplan observando, haciendo "junto con", dialogando lúdicamente con los pequeños quienes recorren ofertas múltiples, experimentan y juegan, y en los momentos necesarios son cambiados, se los alimenta y se los hace dormir. Puede suceder que luego se los traslade al espacio exterior para contemplar la naturaleza, tomar sol y jugar con otra variedad de elementos (dependerá del clima y la zona tomando las precauciones necesarias para la salud).

Cuando los intereses y posibilidades de los niños lo habilitan es posible ofrecer propuestas comunes a todo el grupo de niños. En esos casos, será necesario reambientar el espacio para generar un clima de encuentro que permita,

por ejemplo, cantar juntos, escuchar poesías, narraciones o escenas con títeres, entre otras actividades grupales posibles.

De esta forma el tiempo se organiza respetando necesidades, ritmos propios e intereses que los bebés y los niños manifiestan.

Enseñar ofreciendo propuestas simultáneas

Atendiendo a los intereses y posibilidades de los niños que integran cada grupo, a la necesidad de manejar tiempos flexibles, fundamentalmente individuales y en pequeños grupos, es que el educador dispondrá sectores con propuestas múltiples y simultáneas. De este modo ofrecerá alternativas de participación que permitan a los niños elegir entre dos o tres propuestas, habilitando el entrar y salir de ellas de acuerdo con su motivación personal y cambiante. Se promueve de este modo un “deambular” rico en posibilidades de experimentación y aprendizaje, al brindar al mismo tiempo oportunidades para, por ejemplo, explorar las propiedades de los objetos, construir con bloques, iniciar juegos del “como si” con muñecos o autos, apreciar las imágenes de los libros de cuento, entre muchas otras alternativas. La participación de los niños se enriquece cuando el educador acompaña a los pequeños subgrupos, respetando sus intereses y desafiando –a través de sus intervenciones– sus posibilidades de acción.

La planificación del educador

Plasmar por escrito aquello que se quiere enseñar ofrece la posibilidad de organizar y sistematizar la tarea. Anticipar mediante la escritura de la planificación permite prever materiales, armar los espacios, estimar los tiempos y posibilita disponer diversas formas de enseñar.

Hacer explícito aquello que se enseña no quita la posibilidad de que, en la situación de enseñanza, se abran otras posibilidades que no se hayan contemplado en la planificación inicial, por ejemplo a partir de lo que plantean los niños, o

de lo que la propuesta misma sugiere. En este sentido, la planificación permite tomar en cuenta estas alternativas, recuperar propuestas de enseñanza que resultaron enriquecedoras y darles continuidad para lograr los aprendizajes propuestos.

Al planificar, los educadores acuerdan criterios con otros adultos del equipo en pos de una tarea común, y esto ofrece la posibilidad de revisar conjuntamente los procesos de enseñanza. La planificación resulta de este modo una herramienta para la acción y un instrumento para la evaluación de la tarea.

En la planificación escrita se explicitan aspectos centrales que se pretenden enseñar en las **actividades cotidianas** (iniciarse en el uso autónomo de la vajilla: vaso de pico, cuchara y servilleta) y en las **propuestas de juego** que se reiterarán con pequeñas variantes a lo largo de un período de tiempo (juegos con objetos, juegos dramáticos, juegos de construcción, juegos motores y/o corporales, entre otros). También se podrán anticipar **secuencias de actividades**, como por ejemplo, las experiencias para desarrollar la sensibilidad estética (modelar, dibujar, pintar, escuchar poesías y narraciones, mirar escenas con títeres, cantar, tocar instrumentos, escuchar canciones, bailar, expresar movimientos con el cuerpo, entre otras posibilidades).

La planificación hace viable decidir previa y significativamente los objetos y los materiales que las propuestas requieren, contemplando los objetivos de la enseñanza y las preferencias de los niños. Con la planificación como herramienta, el educador puede volver a ofrecer o combinar el uso de los materiales de acuerdo a los procesos de los niños y a los desafíos que él mismo promueve. Así por ejemplo, al modelar se ofrece un mismo material (barro de floristería) durante un período de tiempo prolongado para que los pequeños, de tal vez 1 ó 2 años puedan descubrir, explorar y aprender variedad de formas de dejar huellas y realizar modelados en la tridimensión.

La secuenciación de las actividades

Las actividades cotidianas, las propuestas de juego, las actividades vinculadas con los lenguajes artísticos y el conocimiento del ambiente, se organizan a partir de recorridos de experiencias que cumplen con los criterios que Eisner (1995) denomina de secuencia y continuidad. En el planteo de situaciones de enseñanza, estos criterios deben considerar tanto los aspectos propios del sujeto, como aquellos que plantea el objeto de conocimiento.

Se sugiere que las secuencias propuestas por los educadores ofrezcan a los pequeños actividades que, a lo largo de un período de tiempo, se reiterarán con pequeñas variantes, posibilitando así la adquisición de nuevos aprendizajes en relación con los mismos contenidos centrales que se busca enseñar.

Las propuestas han de mantener continuidad, pueden reiterarse afianzando lo que ya se sabe y ofreciendo nuevos desafíos en torno a lo que se quiere enseñar y a los aprendizajes que los niños irán realizando.

La organización del tiempo cotidiano

Implica considerar y anticipar el ritmo y la regularidad en el que se suceden las experiencias que entran las actividades cotidianas (alimentación, higiene, descanso), con las propuestas de juego y otras actividades de enseñanza (exploración de objetos, escucha de cuentos y narraciones, expresiones plásticas, propuestas musicales y de expresión corporal), así como el modo en que suceden las transiciones entre ellas.

Esta planificación debe ser flexible, teniendo en cuenta la personalización de los horarios mencionada en el caso de bebés y niños pequeños, y la tendencia a instaurar tiempos sociales a medida que los niños crecen.

La planificación del tiempo debe contemplar también la alternancia entre situaciones de grupo total y de pequeño grupo, en los que se ofrece riqueza en la

variedad de propuestas y la posibilidad de acciones simultáneas tanto para los adultos (por ejemplo: uno cambia, otro juega; uno alimenta, otro acuna) como para los niños quienes pueden elegir en una oferta de posibilidades (por ejemplo: uno se hamaca en caballito mecedora, otro mira libros; algunos juegan con pelotas).

Por otra parte, es interesante alternar tiempo en el espacio interior y exterior, tiempos de actividades que involucren poco movimiento, con tiempos de actividades corporales y motoras.

Tal vez, lo fundamental es recordar que el tiempo tiene que estar a disposición de los niños y no ellos a disposición de un único orden institucional.





BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, E. (2005):** "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia", *El Monitor*, N° 4, Buenos Aires. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro4/.
- Arendt, H. (1996):** *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Baquero, R. (2005):** "Dejar crecer o enseñar (Educar o dejar crecer)", en *Infancia en red*, Dilemas. Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/.
- Baquero, R. (2006):** *Sujetos y aprendizaje*, Buenos Aires, MECyT.
- Blanco, Guijarro, M. R. (2005):** "La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia", *Revista Enfoques Educativos* N°7, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf.
- Bruner, J. (1997):** *La educación puerta de la cultura*, Buenos Aires, Visor.
- Bustelo, E. (2011):** *El recreo de la infancia*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carli, S. (1999):** "La Infancia como construcción social", en Sandra Carli (comp.), *De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
- Dahlberg, G.; P. Moss y A. Pence (2005):** *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona, Grao.
- Duprat, H.; S. Estrin y A. Malajovich (1977):** *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda.

Eisner, E. (1995): *Educar la visión artística*, Buenos Aires, Paidós.

Fujimoto, G. (2001): "La calidad en la educación inicial". Ponencia en el Primer Encuentro estatal de Educación Inicial, Monterrey, Nuevo León, México.

Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid. Morata.

Consejo Nacional de Políticas Sociales: *Guía para el diseño de espacios comunitarios*, documento de asistencia técnica, S/D.

Ley N° 26.061: Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2005.

Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional, (2006).

Malajovich, A. (2002): *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*, Buenos Aires, OEI.

Marotta, E. (2009): "Tejiendo redes para una crianza compartida", en OMEP, Educación Inicial: estudios y prácticas, Buenos Aires, 12ntes.

Martiñá, R. (2003): *Escuela y Familia. Una alianza necesaria*, Buenos Aires, Troquel.

ME (2004): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial.

ME (2012): *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo, Buenos Aires.

Myers, R. (1992): "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro", *Revista Iberoamericana de educación*, N° 22, enero-abril 2000. Disponible en: www.rieoei.org/rie22f.htm.

- Oller, M. (2008):** "Las familias también cuentan", en *Planificar la etapa 0-6*, Barcelona, Grao.
- Pastorino, E. (2005):** "Enseñar o asistir, ¿opuestos?", en *Infancia en red*, Dilemas. Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/.
- Rebagliati, M. (2009):** "Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal", en E. Marotta, S. Rebagliati y C. Sena (comps.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Rebagliati, M. S. (2010):** "Sujetos, Infancias y familias", conferencia ofrecida en el Foro para la Educación Inicial, ME.
- Rogoff, B. (1993):** *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- Silva, G. (2007):** "Hacia el encuentro de indicadores poblacionales de desarrollo infantil", en *Sistematización del marco conceptual*. Lima. Disponible en bvs.per.paho.org/SCT/SCT2007-012/SCT2007012.pdf.
- Soto, C. y R. Violante (comps.) (2008):** *Pedagogía de la crianza, Teorizaciones sobre la educación de los niños menores de 3 años*, Buenos Aires, Paidós.
- Soto, C. y R. Violante (comps.) (2005a):** *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- Soto, C. y R. Violante (2005b):** "Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal", en C. Soto y R. Violante (comps.), en *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- Soto, C. y R. Violante (2005c):** "Enseñar contenidos en el jardín maternal" en C. Soto y R. Violante (comps.), en *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.

UNESCO (2005): "El imperativo de la calidad", en *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo*, París.

Vigotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica.

Violante, R. (2001): *Enseñanza en la Educación Inicial I y II. Documento para el debate curricular*, Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, GCBA.

Willis, A. y H. Ricciutti (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Madrid, Morata.

Zelmanovich, P. (2005): "Arte y parte de cuidado en la enseñanza", en *El Monitor*, N°4, Buenos Aires. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro4/.

Referencias bibliográficas para ampliar Enseñar a niños menores de 3 años

AA.VV. (2008): *Jardín maternal I: Hacia una institución respetuosa de la infancia*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

AA.VV. (2008): *Jardín Maternal II: Propuestas de organización y didáctica*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Fujimoto, G. (2000): "Modalidades alternativas en educación inicial", en M.V. Peralta y R. Salazar (comps.), *Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial*, La Paz, CERID / MAYSAL.

Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La Educación Infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.

Marotta, E. (1998): "Enseñar en el jardín maternal. Preguntas para compartir, respuestas para construir", *Revista 0 a 5 la educación en los primeros años*.

Jardín maternal. Hacia una institución respetuosa de la infancia, Nº 5, octubre, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Molina L. y N. Jiménez (1998): *La escuela infantil. Acción y participación*, Barcelona, Paidós.

Moreau de Linares, L. (1993): *El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.

Moreau de Linares, L.; A. Malajovich y A. De León (2001): *Pensando la educación infantil. La sala de bebés*, Buenos Aires, Octaedro.

Schlemenson, S. (2002): *El placer de criar, la riqueza de pensar*, Buenos Aires, Noveduc.

Windler, R. (2009): "Planificación y acción docente: reflexiones sobre la tarea educativa en el nivel inicial", *Revista Educación Inicial: estudios y prácticas*. Nº 1, Buenos Aires, 12(ntes), OMEP.

Zelmanovich, P. (S/D): "Apostar al cuidado en la enseñanza", conferencia en CEPA, GCBA.

Relaciones entre juego y enseñanza

Calmels, D. (2001): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): "La cesta del Tesoro" y "El juego heurístico", en *La Educación Infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.

Kamii, C. y R. DeVries (1983): "Objetivos y principios de la enseñanza", en *El conocimiento físico en la educación preescolar*, Madrid, Siglo XXI.

Molina L. y N. Jiménez (1998): "Jugar y explorar el entorno", en *La escuela infantil. Acción y participación*, Barcelona, Paidós.

Sarlé, P.; C. Soto, L. Vasta y R. Violante (2005): " Cuando de jugar se trata en el jardín maternal", en Soto, C. y R. Violante (comps.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.

Sarlé, P. (2001): "El juego como estructura o forma didáctica"; "Y nosotros también jugamos: el juego y las prácticas de buena enseñanza", en *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Soto, C. y L. Vasta (2009a): "Objetos para explorar, jugar y conocer", *Revista Travesías didácticas. Creando huellas en la educación Inicial*, Nº 6, diciembre.

Soto, C. y L. Vasta (2009b): "El juego dramático en la sala de dos años. Cada cual atiende su juego y el juego de los otros", en *Educación Inicial: estudios y prácticas*, Buenos Aires, 12ntes.

Willis, A. y H. Ricciutti (1985): "Juego y aprendizaje", en *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Madrid, Morata.

La construcción de escenarios para enseñar

García Cabana, L. e I. Montoto (1995): *Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización*, Buenos Aires, MCBA.

Cabanellas, I. y otros. (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Grao.

Consejo Nacional de Políticas Sociales (S/D): *Guía para el diseño de espacios comunitarios*, documento de asistencia técnica.

- Gallego Ortega (comp) (1998)** "La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo", en *Educación Infantil*. Málaga, Aljibe.
- Iglesias Forneiro, L. (1996)**: "La organización de los espacios en la Educación Infantil", en M.A. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil*, Madrid, Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España**: "Los espacios, los materiales y el tiempo", en *Orientaciones didácticas*, Madrid.
- OMEPE (2009)**: "Educación Inicial: estudios y prácticas", con DVD anexo, Buenos Aires, 12ntes.
- Pérez, E.; M. Velez; S. Barragán y B. Trueba (1991)**: "Introducción", en *Guía documental y de recursos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Soto, C. y R. Violante (2008)**: "¿Cómo armar propuestas de 'Buena crianza' Algunos principios pedagógico-didácticos", en C. Soto y R. Violante (2008), *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires, Paidós.
- Universidad Nacional de Cuyo (S/D)**: *Sugerencias de juguetes para las salas del Jardín Maternal*, Mendoza, UNCU.
- Violante, R. (2006)**: *Cómo enseñar a los niños pequeños*. Disponible en www.educared.org/global/educrianza.
- Violante, R. (2008)**: "Los escenarios de crianza en la educación", en C. Soto y R. Violante, *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires, Paidós.
- Willis, A. y H. Ricciutti (1985)**: "Espacio físico y equipamiento", en *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Madrid, Morata.
- Zabalza, M.A. (1987)**: "Medios. Materiales y recursos didácticos", en *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*, Madrid, Narcea.

Relación familias instituciones

Duprat, H.; S. Estrin y A. Malajovich (1977): “La institución y la comunidad”, en *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda.

Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): “Las relaciones profesionales con los padres”, en *La Educación Infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.

Lacasa, P. (1997): *Familias y escuelas. Caminos de orientación educativa*, Visor.

Mayol Lassalle, M. (2005): “Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses”, en C. Soto y R. Violante (comps.), *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.

Moreau de Linares, L. (1993): “Los padres y el jardín maternal”, en *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.

Soto, C. (2011): *Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico*, Buenos Aires, 12ntes, OMEP.

Willis, A. y H. Ricciutti (1985): “Ayudar a los bebés en su adaptación”, en *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Madrid, Morata.

Los Contenidos a enseñar a niños menores de 3 años

Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *Pedagogía del Nivel Inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Gerstenhaber (1997): *Los límites, un mensaje de cuidado*, Buenos Aires, AZ.

Kamii, C. (1983): “La autonomía: El objetivo de la educación según Piaget”, en *El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid, Aprendizaje Visor.

Manrique, A. M. y C. Rosemberg (2000): *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*, Buenos Aires, Aique.



ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.



ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.